

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
SYLVAIN HENRI

EFFETS D'UNE TECHNIQUE DE GESTION DE COMPORTEMENT
SUR LE TEMPS DE GESTION D'UN COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

AVRIL 1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

La gestion de la classe s'est avérée un sujet d'intérêt majeur, mais les jeunes enseignants ont au mieux une formation lacunaire dans cette fonction. Diverses études en éducation physique ont permis d'observer que, faute d'habiletés professionnelles à cet égard, les enseignants passent beaucoup trop de temps à gérer: ils doivent donc, par tous les moyens, réduire le temps consacré aux activités de gestion. L'objectif de cette étude est d'observer si la technique de gestion de comportement, appelée *jeu de gestion* par Siedentop, Rife et Boehm (Siedentop, 1983), peut réduire la longueur des épisodes de gestion, la fréquence des comportements de gestion et, par le fait même, le temps total de gestion dans un cours d'éducation physique. L'étude, réalisée en milieu naturel avec un éducateur physique d'une école secondaire, employait deux groupes d'élèves: un groupe du programme régulier de première secondaire et un groupe d'élèves avec des troubles d'apprentissage qui suivent un programme de cheminement particulier. La procédure d'expérimentation utilisée est une séquence temporelle à cas unique: elle permet de vérifier si l'introduction du *jeu de gestion*, à mi-chemin d'une séquence de 14 cours d'éducation physique, modifie les paramètres évalués. Les données (types de comportement ou d'épisode de gestion et leurs durées) étaient notées à l'aide d'un système d'observation informatisé élaboré par l'auteur. Brièvement, l'analyse des résultats nous montre qu'il n'y a eu que très peu de diminution des nombres et des durées pour l'ensemble des catégories des deux groupes lorsque le jeu de gestion a été expérimenté. Toutefois, quelques différences significatives pour certaines catégories du groupe du programme régulier et quelques différences modérément significatives pour certaines catégories du groupe de programme spécial ont été notées. Le peu d'efficacité démontrée dans l'étude ne met pas en cause la stratégie du *jeu de gestion* elle-même. Certains facteurs, identifiés dans la littérature, sont plutôt invoqués: la sensibilisation de l'enseignant à la gestion de la classe,

la formation de l'enseignant à cette fonction, l'époque de l'année scolaire, l'orientation de la contingence et le renforcement dans le *jeu de gestion*, le lieu des installations scolaires, la tâche globale de l'enseignant et la motivation des élèves des deux groupes. Une telle étude ne peut que contribuer à sensibiliser les enseignants en éducation physique au fait qu'ils passent beaucoup de temps à gérer et qu'il existe un éventail de moyens utilisables afin de réduire le temps de gestion, incluant le *jeu de gestion*.

REMERCIEMENTS

Quiconque a déjà réalisé un mémoire se souvient de la somme d'énergie investie dans un tel projet. Cependant, ce travail ne peut s'effectuer en solitaire. Il est donc important de souligner la contribution des personnes dans la réalisation d'un tel document.

Tout d'abord, au professeur Michel Lirette, PhD, mon directeur de recherche, j'adresse mes plus sincères remerciements et ma gratitude pour m'avoir appuyé à développer l'idée d'un tel projet ainsi que pour ses connaissances prodiguées afin de mener à bien et à terme le présent document. Je tiens à exprimer également ma gratitude à mon co-directeur, le professeur Louis Laurencelle, PhD, qui, par ses judicieux commentaires, sa disponibilité inestimable et son esprit méthodique, m'a permis de matérialiser ce projet de recherche.

Des remerciements s'adressent également à l'enseignant et aux élèves impliqués dans l'étude, ainsi qu'à monsieur Jean-Pierre Bohémier et mesdames Huguette Rousseau et Louise St-Louis pour leur contribution aux diverses tâches de transcription informatique et de mise en forme finale du document.

De plus, j'exprime mes remerciements et mon éternelle reconnaissance à mes parents Robert et Monique qui, sans ménagement, m'ont supporté et encouragé tout au long de mes études. Finalement, à mon épouse, Micheline, et à mes enfants, Xavier, Nicolas et Samuel, qui ont tous fait des sacrifices énormes durant cette étude; je les remercie pour leur support, leur compréhension et leurs encouragements, tout particulièrement dans les périodes difficiles.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
 CHAPITRE I	
Introduction et problématique	1
Introduction.....	1
Situation du problème.....	3
Identification du problème.....	6
Problème	12
Hypothèses.....	12
Limites.....	12
Récapitulation.....	13
 CHAPITRE II	
Revue de la littérature.....	14
Introduction.....	14
Recherche relative à l'établissement et au maintien d'un système de gestion.....	15
Établir un système de gestion.....	15
Aménagement du local	16
Règles et procédures.....	17
Routines et règles en éducation physique	23
Maintenir un système de gestion	29
Surveiller.....	30

Renforcer le comportement approprié	32
Signaler les attentes pour la participation.....	34
Responsabilité de l'élève.....	34
Réparer et restaurer le système	35
Gestion préventive en éducation physique	36
Recherche relative à l'utilisation de stratégies avec des contingences orientées vers le groupe.....	41
Récapitulation.....	49

CHAPITRE III

Méthodologie	51
Introduction	51
Sujets	51
Contexte spatio-temporel	52
Définitions.....	53
Instrument de mesure	54
Enregistrement et cueillette des données.....	55
Formation de l'observateur.....	58
Procédures	59
Traitement expérimental	60
Devis de recherche	61
Récapitulation.....	61

CHAPITRE IV

Résultats	63
Introduction	63
Présentation des résultats.....	64
Groupe du programme régulier	64

Contexte expérimental spécifique	64
Résultats et analyses statistiques.....	65
Groupe du programme spécial	68
Contexte expérimental spécifique.....	68
Résultats et analyses statistiques.....	68
Comparaison entre les deux groupes	70
Récapitulation.....	71
 CHAPITRE V	
Discussion	72
Introduction	72
Conclusions tirées des résultats.....	72
Comparaisons des résultats avec ceux d'autres recherches.....	77
Conclusion	82
Recommandations.....	83
RÉFÉRENCES.....	85
 ANNEXES	
A: Définition des catégories du système d'observation	89
B: Activités	94
C: Cahier d'intervention	96
D: Détail des résultats	103
Groupe du programme régulier.....	104
Groupe du programme spécial.....	105

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
1. Liste de vérification des procédures.....	19
2. Exemples de routines particulièrement utilisées en éducation physique.....	25
3. Événements traités en éducation physique.....	27
4. Stratégies et habiletés d'enseignement pour développer et maintenir un bon système de gestion	37
5. Recommandations de Sheiff et al. (1987)	38
6. Instrument d'observation.....	56
7. Moyennes et écarts-types pour le nombre, la durée et le pourcentage de durée observés pour les totaux et certaines catégories ce, pour les six séances <i>Avant traitement</i> et les trois séances <i>Après traitement</i> chez le groupe du programme régulier	66
8. Moyennes et écarts-types pour le nombre, la durée et le pourcentage de durée observés pour les totaux et certaines catégories ce, pour les sept séances <i>Avant traitement</i> et les quatre séances <i>Après traitement</i> chez le groupe de programme spécial.....	69
9. Réduction du temps de gestion	78

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. Réduction du temps en classe: effet entonnoir	8

CHAPITRE I

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Introduction

Dans le domaine de l'enseignement, la gestion de la classe est devenue un sujet d'intérêt majeur pour les enseignants, les administrateurs d'école (Alling 1982 et Gallup 1983, cités dans Luke, 1989) et les chercheurs dans les universités (Doyle, 1986). Un article, paru dans le journal *La Presse* du 2 mars 1992, vient également le confirmer en partie. Dans cet article, la présidente de l'Association des directions d'écoles de Montréal affirme que les jeunes enseignants sont bien préparés quant aux habiletés qu'ils doivent enseigner mais qu'ils ont de grosses lacunes au niveau de la gestion de la classe. Un texte officiel du ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, intitulé *Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la réussite éducative* (1992), rejoint cette préoccupation. Dans ce document, le ministre mentionne que dans la mesure où le milieu scolaire s'efforcera de mettre au point diverses formules d'organisation pédagogique, des besoins nouveaux de perfectionnement du personnel enseignant se feront rapidement sentir sur des questions comme la gestion de la classe. À cet égard, les équipes-écoles devront, dans la mesure du possible, assumer la responsabilité de leur propre développement professionnel, meilleure façon d'assurer que le perfectionnement réponde aux besoins des membres. Pour appuyer

ces démarches, convaincu qu'il y a là une piste importante pour rendre les pratiques d'enseignement plus stimulantes pour l'élève et pour l'enseignant ou l'enseignante, le ministère de l'Éducation s'engage à offrir des sessions de perfectionnement sur ces sujets nouveaux. Dans le cadre de leurs activités de perfectionnement professionnel, les équipes-écoles sont donc invitées à accorder une attention prioritaire à toute problématique liée à une réalité telle que la gestion de la classe. C'est le rôle de la direction de l'école de mettre davantage ces questions d'organisation et de gestion de la classe à l'avant-scène des préoccupations pédagogiques de l'établissement et d'exercer un véritable leadership en la matière. Un autre document, le document de travail *La formation des enseignantes et enseignants spécialistes au primaire et au secondaire, Orientations et compétences attendues* (1994), du ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, dans lequel on propose des orientations sur les besoins que les programmes de formation à l'enseignement devront satisfaire et définit les compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes au terme de leur formation initiale, rejoint lui aussi cette préoccupation. Dans ce document, on retrouve, entre autres choses, les compétences professionnelles attendues des futurs enseignants et enseignantes spécialistes et, parmi ces compétences, on retrouve les compétences relatives à la gestion de la classe.

En éducation physique, l'attention portée à la gestion de la classe est peu évidente dans la littérature. Au Québec, il y a peu de recherche portant spécifiquement sur la gestion de la classe.

Le problème de la formation des maîtres, soulevé par la présidente des directions d'écoles de Montréal et le M.É.Q., nous amène à nous poser certaines questions sur la gestion de la classe en éducation physique. Premièrement, est-ce que l'on retrouve des problèmes analogues en classe d'éducation physique? Deuxièmement, quelle portion du

temps d'un cours est passée à la gestion? Troisièmement, est-ce que l'on peut affirmer que l'enseignant passe trop de temps à gérer? Et, quatrièmement, si l'enseignant passe trop de temps à gérer, est-il possible de l'amener à réduire le temps et comment réussir à le faire?

Situation du problème

De façon générale, l'enseignant a deux préoccupations majeures: l'apprentissage des élèves et l'établissement et le maintien de l'ordre du groupe social dont il a la charge. Donc, sa tâche consiste à instruire et à gérer. L'apprentissage est servi par la fonction d'enseignement, qui consiste à parcourir un programme d'enseignement, faire la promotion des éléments importants de ce programme et inspirer une attitude favorable face au contenu afin de permettre aux élèves de persister dans leurs efforts d'apprendre. L'ordre est servi par la fonction de gestion, qui est d'organiser le groupe-classe, établir des règles et des procédures, réagir à la bonne ou mauvaise conduite des élèves, surveiller et établir le rythme du déroulement des événements dans la classe. Évidemment, l'apprentissage et l'ordre sont étroitement liés. Un minimum d'ordre est requis pour qu'il y ait de l'enseignement (Doyle, 1986).

Il est important de remarquer que les tâches reliées à l'enseignement et aux apprentissages et celles reliées à la gestion ou au maintien de l'ordre se situent à des niveaux d'analyse distincts. Parce que ce sont des individus qui apprennent et non le groupe d'élèves comme tel, l'analyse des apprentissages portera surtout attention aux processus individuels. Quant à l'ordre, il est caractérisé au contraire par sa nature sociale. C'est pourquoi l'ordre ne peut être conçu que dans un langage où il est question de processus de groupe. C'est ce que Kounin et Gump ont clairement démontré (Kounin, 1970; Kounin et Gump, 1958). Ces derniers se sont d'abord intéressés aux cas d'indiscipline, tant au niveau primaire que secondaire. Même s'ils ont découvert ce qu'ils

appellent l'effet cascade, c'est-à-dire que les façons d'agir d'un élève qui se comporte mal peuvent affecter d'autres membres du groupe, ils concluent leurs études en faisant remarquer que la fonction qui consiste à créer et à maintenir l'implication des élèves dans leur tâche en classe n'était pas liée fortement à la qualité des interventions de l'enseignant. Ils ont alors changé l'orientation de leur recherche et se sont centrés sur ce que l'enseignant faisait pour impliquer les élèves au travail. Ils purent démontrer que cet effort pour impliquer les élèves au travail était une fonction dont les dimensions et les structures tenaient de la gestion de la classe comme groupe, beaucoup plus que de la façon d'agir face à un comportement individuel.

Un autre problème est soulevé. Il semble que les développements conceptuels appropriés aux processus du groupe-classe aient été beaucoup plus lents que ceux reliés à la fonction d'enseignement (Brophy et Good, 1986). Selon Doyle (1986), dans les façons traditionnelles de concevoir la gestion de la classe, on se concentrait pour une bonne part sur le comportement individuel des élèves. Il était habituel, par exemple, d'associer la gestion de la classe à la discipline de la classe et de se concentrer sur le comportement qui n'est pas approprié ou qui dérange. Puis on a placé l'emphase sur l'engagement des élèves dans leur tâche, ou sur le temps d'application dans la tâche, comme variables pouvant prédire le rendement scolaire des élèves. On s'est servi aussi de l'engagement dans la tâche soit comme critère, soit comme variable prédictive dans des études portant sur la gestion de la classe. Cet intérêt pour l'engagement des élèves dans la tâche a attiré alors l'attention sur le comportement relié au travail beaucoup plus que sur la discipline et a suscité ainsi la réflexion sur les façons d'augmenter et de soutenir l'implication des élèves dans les événements de la classe.

Il est aussi important de noter que l'indiscipline et l'engagement dans la tâche sont en soi des réalités clairement reliées au maintien de l'ordre dans la classe. Néanmoins, définir

la gestion de la classe en termes de discipline et de contrôle ou en termes d'engagement dans la tâche à créer et à soutenir, c'est mettre l'emphase sur les élèves individuellement comme cibles de la pensée et de l'action de l'enseignant et ne pas tenir compte des dimensions de groupe propres à la gestion de la classe. En effet, les études de Kounin (1970) et de Gump (1967), rapportées par Doyle (1986), suggèrent que l'implication dans la tâche est essentiellement un sous-produit des activités de groupe, bien conçues et bien orchestrées. En d'autres mots, ce qui est substantiel et propre à la fonction de gestion par opposition à la fonction d'enseignement, c'est le groupe-classe. Donc, l'intérêt premier de l'enseignant, lorsqu'il veut établir l'ordre, est de le créer et de le maintenir au niveau du groupe beaucoup plus que de s'occuper des comportements individuels.

Sachant que la gestion de la classe, qui a déjà été considérée comme un pré-requis à un enseignement efficace, est replacée au centre de la tâche d'enseignement, nous pouvons maintenant la définir. Pour Duke (1979, cité dans Luke 1989), *de façon générale, la gestion de la classe fait référence aux dispositions et procédures nécessaires pour établir et maintenir un environnement dans lequel il peut y avoir de l'enseignement et de l'apprentissage*. Tandis que pour Doyle (1986), *la gestion de la classe de façon plus précise fait référence aux actions et stratégies que l'enseignant utilise pour résoudre un problème d'ordre dans la classe*. Maintenant, en se servant des thèmes communs qui, selon Doyle (1986), ressortent des différentes études sur l'organisation et la gestion de la classe et qui sont des orientations de recherche prometteuses dans ce domaine, *la gestion de la classe de façon encore plus précise fait référence aux actions et stratégies que l'enseignant utilise pour résoudre un problème d'ordre dans la classe; elle consiste aussi à programmer chaque activité, à obtenir la coopération de toutes les personnes en présence, à programmer autant la participation sociale que les exigences rattachées au travail académique car les deux vont de pair, à reconnaître que cet ordre est fragile et enfin à*

comprendre la configuration particulière des événements qui s'établit en classe et à mener habilement les activités de la classe à la lumière de celle-ci. Et parce que l'ordre est une propriété d'un système social, le langage de gestion doit se rapporter aux dimensions de groupe, de l'environnement de la classe et aux contextes dans lesquels l'ordre est défini et réalisé.

Identification du problème

Traditionnellement, les enseignants pouvaient tabler sur la contribution des parents à l'éducation des enfants. C'est à la maison que les enfants apprenaient à porter attention, à répondre à des consignes et à respecter l'autorité de l'adulte. Les parents n'aidaient pas seulement à développer ces comportements à la maison mais s'assuraient aussi que l'enfant les reproduise à l'école. Si l'enfant se comportait différemment à l'école, il était facile de modifier le comportement en question en punissant l'enfant ou en communiquant avec les parents pour discuter du problème. Dans plusieurs écoles, cette situation existe encore, mais dans plusieurs autres, il est irréaliste de prétendre que les enfants vont à l'école équipés de ce genre de comportements. Le résultat est que la gestion de la classe prend de plus en plus d'importance dans l'enseignement.

Diverses études descriptives en éducation physique (Anderson et Barette, 1978; Lirette, Paré et Caron, 1986, 1988) ont permis d'observer que les enseignants passent en moyenne de 20 à 33% du temps de la séance à des activités de gestion et d'organisation. En effet, les résultats d'Anderson et Barette (1978) montrent que les enseignants des niveaux primaire et secondaire consacrent en moyenne 20,4% de leur temps à la gestion des élèves et de l'environnement. Les résultats de Lirette, Paré et Caron (1986, 1988) nous montrent: (a) que les enseignants, dans les écoles primaires et secondaires du Québec, passent en moyenne 23,5% de leur temps à la gestion (élèves et environnement), (b) que

des enseignants de programmes réguliers passent en moyenne 23,5% de leur temps à la gestion comparativement à 32,6% pour les enseignants de programmes spéciaux, lesquels concernent des élèves avec des troubles de conduites et de comportements, des déficiences mentales légères et des troubles d'apprentissage.

Costello et Lauback (1978) rapportent que les élèves du primaire prennent 7,5% du temps de la séance à se placer et à s'équiper. D'autres études ont montré que la durée moyenne d'un épisode de gestion est aussi élevée que 2 minutes 7 secondes (Siedentop, 1983, 1991).

On peut se rendre compte que les premières études ayant fait appel à la notion du *temps* en classe furent descriptives. Néanmoins, elles eurent le mérite d'attirer l'attention sur l'usage souvent désastreux fait du temps alloué à la pratique des activités physiques et sportives. Il est évident que le temps passé à organiser ou à préparer la séance réduit proportionnellement le temps qui devrait être affecté à l'apprentissage. Piéron (1993) le souligne en apportant une précision terminologique qui facilite la compréhension des divers concepts relatifs à la gestion du temps et à son aboutissement: l'engagement moteur de l'élève (Figure 1). La première notion à considérer est celle du temps de programme, c'est-à-dire celui qui est imposé par les pouvoirs publics à l'éducation physique dans les horaires scolaires. L'enseignant ne dispose pas de la totalité de son temps de programme. En effet, les élèves en utilisent une partie pour se rendre dans la salle ou sur le terrain de sport. La mise en équipement et des contingences administratives viennent encore le rogner, pour aboutir au temps utile, celui que les élèves passent réellement sur le terrain. En soustrayant du temps utile les périodes passées à présenter les activités (information) et à la mise en place du matériel (transition), on obtient le temps disponible pour la pratique. Le temps d'engagement moteur, celui pendant lequel l'élève pratique réellement les activités physiques en relation avec les objectifs du programme et en obtenant un taux de réussite

élevé, représente le reste de cette série de soustractions. Metzler (1979) appelle cette réduction *effet entonnoir* (*funneling effect*). En outre, une partie de l'engagement moteur de l'élève s'effectue en dehors d'objectifs spécifiques de sorte qu'une nouvelle soustraction conduira au stade du temps passé à la tâche, celui qui est le plus représentatif des possibilités d'apprentissage de l'élève.

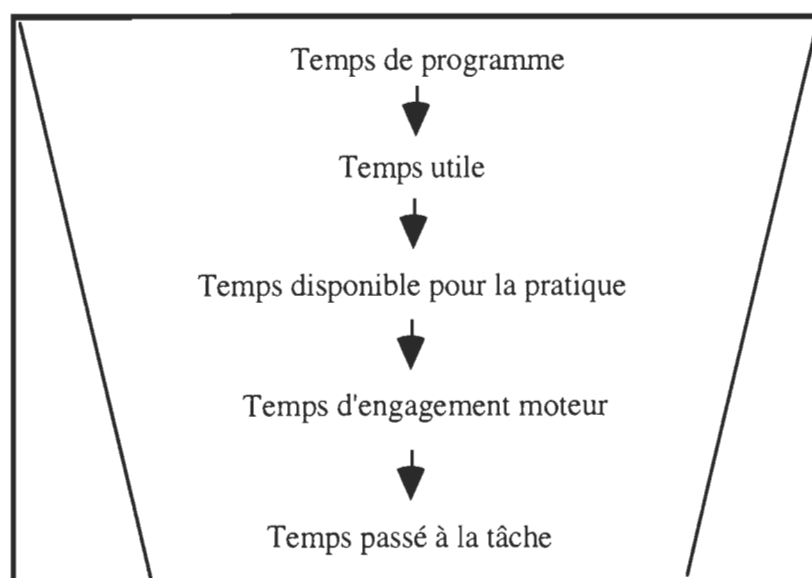


Figure 1. Réduction du temps en classe: effet entonnoir (Piéron, 1993).

L'effet entonnoir est particulièrement bien mis en évidence par Scheiff, Renard, Roelandt et Swalus (1987) et Swalus, Carlier, Florence, Renard et Scheiff (1988). Le temps utile atteignait 74% du temps du programme. Quant au temps disponible pour la pratique, il était légèrement inférieur à 60%, valeur restant très stable à chaque niveau de l'enseignement primaire. L'enseignant doit donc viser par tous les moyens à réduire le temps consacré aux activités de gestion.

De plus, selon Siedentop (1983, 1991), une gestion efficace peut être analysée en quelques rubriques importantes. Ces rubriques sont: (a) le temps de gestion, (b) la longueur et la fréquence des épisodes de gestion, (c) les transitions et (d) les interruptions

durant le cours de la séance. Chacune de ces rubriques nous permet de voir le développement d'habiletés de gestion et d'évaluer ces habiletés. Il est à noter que pour l'observateur naïf, les habiletés de gestion sont difficiles à voir, spécialement lors d'une brève visite dans une classe. En fait, si l'on voit plusieurs comportements de gestion de l'enseignant, il ne s'agit probablement pas d'un bon gestionnaire. Les comportements de gestion font référence aux comportements verbaux et non-verbaux de l'enseignant pour organiser, se déplacer d'un lieu à l'autre, changer d'activités, donner des consignes en rapport avec l'équipement ou les formations, placer ou replacer l'équipement, réagir immédiatement aux comportements inappropriés de l'élève.

Une manière significative de regarder la gestion est de considérer le total du temps de gestion. Le temps de gestion fait référence au temps cumulatif que les participants (élèves et enseignant) prennent pour les tâches d'organisation, de transition et les tâches non académiques. C'est le temps où il n'y a pas d'enseignement, pas de démonstration, pas de pratique et où il n'y a pas d'observation de performance, par exemple: lors de la prise des présences, de la sortie et du remisage de l'équipement, d'une période d'attente, de l'organisation d'équipes, d'un déplacement d'un site à un autre, d'une discussion d'un événement à l'école. Les enseignants en éducation physique ont tendance à passer beaucoup de temps dans ces activités de gestion. Or, les recherches sur l'enseignement supportent l'idée que les comportements inappropriés de l'élève surviennent durant ces temps de gestion. En réduisant ceux-ci, l'enseignant réduira les occasions les plus propices à l'apparition de comportements inappropriés et il pourra espérer en réduire la fréquence et par conséquent réduire la probabilité de dérangements de la classe.

Une deuxième rubrique importante est l'épisode de gestion, l'une des catégories du temps de gestion. Un épisode de gestion commence après un comportement de gestion de l'enseignant (ou un signal prédéterminé) ou par le début d'une période de temps consacrée

par la majorité des élèves, soit pour l'entrée dans le gymnase, pour la sortie du gymnase, pour les transitions, pour les interruptions ou pour les temps d'inactivité (voir les définitions en Annexe A). L'épisode de gestion se poursuit jusqu'au début de l'événement suivant (un comportement de gestion de l'enseignant, un épisode de gestion, un temps d'enseignement ou un temps de pratique active). Le temps total des épisodes de gestion, additionné au temps total des comportements de gestion de l'enseignant, donne le temps de gestion total d'une leçon. Plusieurs enseignants sont, après coup, étonnés du temps perdu dans ces épisodes de gestion. Ce temps peut être significativement réduit quand l'enseignant en prend conscience et agit en conséquence. À titre d'exemples:

Les élèves arrivent dans le gymnase, attendent un comportement de gestion de l'enseignant ou un temps d'enseignement, ou débute un autre épisode ou un temps de pratique active (temps entre l'heure officielle du début de la période de cours et le début du prochain événement).

L'enseignant donne un coup de sifflet et demande aux élèves de se placer d'un côté du gymnase (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter le rassemblement ou le regroupement et le début du prochain événement).

L'enseignant donne des explications sur la leçon, l'éducatif ou la situation de match et ensuite donne le signal aux élèves de se placer aux endroits désignés et de débiter l'activité (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter la formation des modes d'organisation et le début du prochain événement).

L'enseignant signale un arrêt durant une activité pour donner des feed-back ou des consignes (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter l'arrêt et le début d'un autre comportement de gestion, de l'épisode de gestion ou du temps d'enseignement).

Un autre aspect important du temps total de gestion concerne les transitions durant et entre les activités. Une période de transition est un épisode de gestion dans une activité ou entre deux activités. C'est une période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter les consignes d'organisation de l'enseignant ou s'organiser d'eux-mêmes afin de réaliser les activités d'apprentissage. Une transition survient quand il y a un rassemblement ou un regroupement d'élèves, lorsque les élèves s'occupent de l'équipement ou du pointage, lorsqu'ils font des changements ou des arrêts ou lorsqu'ils forment des équipes

ou des modes d'organisation. Même si ces périodes de transition ne semblent pas être très longues, le temps accumulé durant celles-ci peut réduire le temps d'activité.

Le déroulement d'un cours sans anicroches, dans lequel le rythme est maintenu, occasionne moins de périodes de temps flous durant lesquelles des comportements inappropriés peuvent survenir. Sur la base d'une série de recherches, Kounin (1970) conclut que la prévention de situations dans lesquelles survient la mauvaise conduite est plus importante pour qu'un enseignant ait du succès que des techniques spécifiques pour remédier à la mauvaise conduite. Les interruptions surviennent quand un événement arrête ou brise le rythme de la leçon ou même la ralentit. Ces interruptions peuvent survenir lors d'un épisode disciplinaire (période de temps durant laquelle la plupart des élèves sont dérangés par les comportements inappropriés d'un ou des élèves ou par la réaction de l'enseignant à ces comportements inappropriés; c'est le temps entre le début du dérangement et le début du prochain événement); lorsqu'un élève s'introduit dans ce que l'enseignant fait avec la classe ou avec un groupe d'élèves de la classe; lorsque l'enseignant réagit devant un événement qui n'est pas planifié (blessures, visites, messages); lors du démarrage d'une activité et de son arrêt avant qu'elle n'atteigne son point de conclusion; lors de l'arrêt d'une activité pour en démarrer une autre et finalement, retourner à la première; lors de la fragmentation d'une activité en petites parties. Quelques fois, ces interruptions sont faites par l'enseignant lui-même lorsqu'il donne des explications. Établir et maintenir le déroulement et le rythme d'un cours sans anicroches est un but important pour gérer et prévenir les comportements inappropriés des élèves et ainsi diminuer le temps consacré à la gestion.

En prenant en considération ces quelques rubriques d'une gestion efficace, comment peut-on réduire le temps consacré à la gestion? Comment réduire la longueur des épisodes de gestion? Comment réduire la fréquence des comportements de gestion de l'enseignant?

Siedentop, Rife et Boehm (1974, cités dans Siedentop 1983, 1991) ont mené une étude sur des élèves de niveau primaire avec une technique de gestion de comportement qu'ils appellent *jeu de gestion* (*management game*). Selon l'étude, le temps total de gestion et le temps des épisodes de gestion peuvent être réduits de façon significative, voire spectaculaire.

Problème

Parce qu'elle a été expérimentée seulement au niveau primaire avec des étudiants-maîtres et qu'elle a, semble-t-il, obtenu un succès spectaculaire pour diminuer la longueur des épisodes de gestion et par le fait même le temps total de gestion, est-ce que la technique de gestion de comportement, appelée *jeu de gestion*, peut donner des résultats avantageux au niveau secondaire et avec des enseignants à temps plein et permanents, avec des élèves inscrits dans un programme régulier et avec d'autres élèves inscrits dans un programme spécial, plus précisément des élèves qui ont des troubles de conduite et de comportement?

Hypothèses

Nous posons comme hypothèse générale que la technique du *jeu de gestion* réduit le temps total de gestion. De plus, cette technique de gestion de comportement peut réduire la longueur des épisodes de gestion de chacune des rubriques ainsi que la fréquence des comportements de gestion.

Limites

Cette étude est limitée par l'utilisation d'un petit nombre de sujets, soit un seul enseignant et deux de ses groupes d'élèves. La validité interne est réduite, en outre, par le manque de contrôle de l'expérience antérieure des sujets. Par contre, le devis à mesures répétées atténue l'impact des variables interférentes que sont l'expérience personnelle et

l'évolution de sujets. Il est impossible ici de comparer les résultats avec un groupe ne recevant pas le traitement; l'absence de répartition aléatoire réduit aussi la portée des résultats (Campbell et Stanley, 1963).

Récapitulation

La gestion de la classe s'est avérée être un sujet d'intérêt majeur, mais les jeunes enseignants ont au mieux une formation lacunaire dans cette fonction. Diverses études en éducation physique ont permis d'observer que, faute d'habiletés professionnelles à cet égard, les enseignants passent beaucoup trop de temps à gérer: ils doivent donc par tous les moyens réduire le temps consacré aux activités de gestion. Dans le prochain chapitre, nous présenterons l'éventail le plus complet des différents moyens utilisables qui peuvent aider à réduire le temps de gestion, incluant le *jeu de gestion (management game)*, un système d'intervention comportemental prometteur (Siedentop 1983, 1991).

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction

Que ce soit pour établir et maintenir l'ordre dans la classe ou établir et orchestrer des activités de la classe ou pour prévenir les dérangements, pour minimiser la fréquence des comportements de gestion, la longueur des épisodes de gestion et finalement réduire le temps de gestion, l'enseignant se doit de regarder du côté de la prévention, c'est-à-dire établir et maintenir un système de gestion qui suscite les habiletés d'auto-gestion du groupe d'élèves et qui lui permet de se concentrer sur son enseignement et l'apprentissage des élèves (Doyle, 1986; Evertson, 1989; Siedentop, 1983, 1991; Rink, 1985, 1993). D'un autre côté, lorsque l'ordre est brisé, l'enseignant doit se tourner vers l'intervention, c'est-à-dire utiliser différents moyens d'intervention pour rétablir l'ordre.

Étant donné que le *jeu de gestion* est utilisé dans un contexte de prévention, c'est-à-dire dans le but de maintenir l'ordre, de mieux orchestrer les activités de la classe et par le fait même prévenir les dérangements en diminuant le temps de gestion, la première partie de ce chapitre portera sur la recherche relative à l'établissement et au maintien d'un système de gestion, en répertoriant différents moyens qui peuvent aider à établir et à maintenir un système de gestion. Étant donné que le *jeu de gestion* est une technique de changement de comportement qui utilise une contingence orientée vers le groupe d'élèves et qui découle de

l'analyse comportementale appliquée, la deuxième partie de ce chapitre portera sur la recherche relative à l'utilisation de stratégies avec des contingences orientées vers le groupe.

Recherche relative à l'établissement et au maintien d'un système de gestion

Établir un système de gestion

Comment établir et maintenir un système de gestion? Comment réduire le temps consacré à la gestion? Quelles stratégies, quels processus faut-il privilégier? L'objet de cette section est de rassembler à partir de différentes sources les habiletés, les stratégies, les procédures et tout ce qui peut être considéré pour développer et maintenir un système de gestion.

Une gestion efficace se traduit par des comportements de l'enseignant qui produisent un haut niveau d'implication de l'élève dans les activités de la classe, un nombre minime de comportements d'élèves qui interfèrent avec le travail de l'enseignant et des élèves et une utilisation efficace du temps d'enseignement (Emmer et Evertson, 1981).

De toutes les leçons apprises sur l'efficacité de l'enseignement, selon Siedentop (1991), l'une est très claire: l'enseignant efficace développe et maintient un système de gestion qui prévient les dérangements et qui lui permet de consacrer toute son attention à l'apprentissage de la matière. Un enseignant se doit d'établir un système de gestion pour deux raisons. Il rend la vie en classe plus agréable et moins stressante pour tous et il crée une quantité optimale de temps qui peut être consacré à l'apprentissage des élèves.

Pour développer et maintenir un système de gestion, si l'on se place dans une perspective d'ordre en classe, les premiers jours de l'année scolaire sont d'une importance

cruciale pour la mise en place des processus et des procédures servant à implanter et établir l'ordre en classe. Pour Rink (1993), l'ordre en classe signifie un haut niveau d'implication des élèves dans ce qu'ils sont supposés faire et un bas niveau de comportements inappropriés et perturbateurs. Un certain nombre d'études ont porté sur ce sujet (Ball 1980, Doyle 1979, Emmer, Evertson et Anderson, 1980, Evertson et Emmer 1982, Evertson, Emmer, Stanford et Clements, 1983, Emmer et al. 1982, Borg et Ascione 1982, tous cités dans Doyle 1986).

C'est au début d'une année scolaire, dès les premières rencontres, que l'enseignant communique à ses élèves ses attentes et ses normes de groupe. De cette façon, les élèves peuvent comprendre de quelles façons ils peuvent participer aux activités de la classe (Buckley et Cooper 1978, Emmer, Evertson et Anderson 1980, Evertson et Emmer 1982, Shultz et Florio 1979, Wallat et Green 1979, tous cités dans Evertson, 1989).

L'orchestration des tâches et des activités de la classe est la base de ce que l'on est arrivé à appeler la gestion de la classe. Une planification avant le début de l'année de différents aspects tels que l'organisation physique de l'environnement, l'établissement des règles et des procédures pour le comportement et le travail académique, détermine le degré d'efficacité éventuelle de la classe en tant qu'environnement d'apprentissage (Evertson, 1989).

Aménagement du local. Lorsque l'on parle de l'organisation physique de l'environnement, on veut parler de l'aménagement du local. C'est une étape importante dans la gestion de la classe. Il faut l'aménager de façon à favoriser l'apprentissage et l'ordre. Des études réalisées au primaire et au secondaire ont démontré qu'un enseignant efficace planifie l'aménagement de son local de façon à minimiser les problèmes de circulation et à faciliter la surveillance du travail et du comportement des élèves (Emmer, Evertson et Anderson, 1980). Un gestionnaire efficace s'assure de voir tous les élèves en

tout temps, que les aires de circulation soient dégagées et que le matériel dont il doit se servir fréquemment soit facilement accessible et disponible. Il s'assure aussi que tous les élèves puissent bien voir lorsqu'on utilise un écran ou un autre appareil. En disposant le local de cette façon, cela minimise les interruptions durant les activités d'enseignement et permet à l'enseignant de consacrer plus de temps pour répondre aux besoins académiques des élèves (Emmer, Evertson, Sanford, Clements et Worsham, 1989). Un meilleur accès au matériel et à l'équipement facilite les transitions entre les activités et fait sauver du temps pour l'enseignement. Bien plus, établir des routines où les élèves prennent la responsabilité d'aller chercher ou ranger le matériel ou l'équipement permet à l'enseignant d'allouer plus de temps à l'enseignement (Good 1983, cité dans Evertson, 1989).

Les résultats de la recherche nous indiquent que les façons d'aménager le local exercent une influence sur les types de contacts que l'enseignant a avec ses élèves et aussi sur ce qu'ils sont capables de faire et comment ils le font. En examinant certaines études, on peut constater comment la structure influence l'organisation de la classe et comment l'organisation de la classe influence la structure (Evertson, 1989).

Doyle (1986) cite Adams et Biddle (1970) pour décrire les effets de l'aménagement de la classe sur la participation des élèves. Les élèves assis dans *la zone d'action* d'une classe aménagée de façon conventionnelle, c'est-à-dire au centre et en avant, interagissent beaucoup plus fréquemment avec l'enseignant. Ceux situés hors de cette zone d'action, c'est-à-dire ceux qui sont situés sur les côtés ou à l'arrière, s'impliquent beaucoup moins. De plus, la façon dont l'enseignant circule en classe exerce une influence sur ce que les élèves font et sur ce que l'enseignant est capable d'observer.

Règles et procédures. Les règles de la classe sont des attentes générales pour obtenir un comportement approprié dans une variété de situations (Siedentop, 1991;

Graham, 1992; Randall, 1992; Rink, 1993). Elles visent habituellement à régulariser les formes de conduite des individus, par exemple lorsqu'un individu dérange, cause des dommages, arrive en retard, parle durant la leçon, se chamaille, apporte des choses en classe (baladeur, casquette, etc.). Les règles peuvent être développées en définissant le comportement souhaité (garder silence et porter attention lorsque l'enseignant parle) ou en définissant le comportement inapproprié (ne pas parler pendant que l'enseignant explique) (Siedentop, 1991). Les procédures, elles, sont des façons approuvées de faire certaines tâches mais sont parfois des privilèges que l'élève peut obtenir de l'enseignant comme la récupération des travaux complétés, l'aiguisage des crayons, aller aux toilettes ou boire de l'eau (Doyle, 1986). Doyle (1986) cite Bagglely (1907) qui recommandait, par exemple, aux enseignants d'établir des procédures sur des aspects tels que: quand sauter une ligne sur sa feuille, l'utilisation de signaux donnés pour attirer l'attention, pour guider les déplacements comme aller au tableau, distribuer et ramasser les livres et le matériel, ranger les livres et le matériel dans son bureau, maintenir la classe propre et quitter la classe. Evertson (1989) donne une série d'exemples de certains aspects pour lesquels les enseignants développent des règles et des procédures. Voici cette liste dans le tableau suivant:

Tableau 1

Liste de vérification des procédures¹

-
- 1- Utilisation du local:
 - a) Le bureau de l'enseignant et ses aires de rangement;
 - b) Les bureaux des élèves et le rangement de leurs affaires personnelles;
 - c) Le rangement du matériel de la classe utilisé par tous les élèves;
 - d) Aller boire de l'eau, l'aiguisage de crayons, jeter des choses à la poubelle;
 - e) Aller aux toilettes;
 - f) Les aires de rangement de l'équipement.
 - 2- Entrées et sorties du local:
 - a) Le début de la journée;
 - b) Quitter le local;
 - c) Le retour au local;
 - d) La fin de la journée.
 - 3- Procédures durant le travail en groupe:
 - a) La préparation du groupe;
 - b) Les déplacements des élèves;
 - c) Les comportements espérés en groupe;
 - d) Les comportements espérés à l'extérieur du groupe.
 - 4- Procédures générales:
 - a) La distribution du matériel;
 - b) Les comportements durant les interruptions;
 - c) Les toilettes;
 - d) La bibliothèque, les services, le secrétariat;
 - e) La cafétéria;
 - f) La cour de récréation;
 - g) Les exercices d'incendie.
-

¹Adaptée de *Classroom Management for Secondary Teachers* de Emmer et al., 1984, p. 34 et de *Classroom Management for Elementary Teachers* de Evertson et al., 1984, p. 32, cités dans Evertson (1989).

Tableau 1 (suite)

 Procédures additionnelles pour le niveau secondaire

- 5- Les procédures générales:
 - a) Le début de la période:
 - 1. La prise des présences;
 - 2. Les élèves antérieurement absents;
 - 3. Les élèves en retard;
 - 4. Les comportements espérés des élèves.
 - b) Les politiques de sortie du local.
 - c) Le matériel et l'équipement:
 - 1. L'aiguisage des crayons;
 - 2. Les autres équipements du local.
 - d) Le déplacement des bureaux des élèves.
 - e) La fin de la période.
 - 6- Le travail individuel et l'enseignement de groupe:
 - a) L'attention des élèves durant les présentations;
 - b) Les élèves parlent entre eux;
 - c) La participation des élèves;
 - d) Demande d'aide;
 - e) Les procédures lorsque les élèves sont debout;
 - f) Les tâches après le travail individuel.
-

Les recherches telles que celles faites par le *Research and Development Center for Teacher Education* aux niveaux primaire et secondaire, centrées sur la façon dont les enseignants débutent une année scolaire, indiquent que les gestionnaires efficaces planifient les règles et les procédures à l'avance, ont clairement en tête les façons dont elles devraient être appliquées en classe et sont spécialement habiles à les instaurer en début d'année scolaire (Doyle, 1986; Evertson, 1989). Une étude du niveau primaire (Emmer et al., 1980) indique que tous les enseignants introduisent des règles et des procédures dès la première journée. Les gestionnaires efficaces, eux, intègrent leurs règles et procédures à l'intérieur d'un système que l'on peut mettre en place et ils enseignent expressément ce système aux élèves. Les règles et les procédures sont concrètes, explicites et fonctionnelles

de façon à contribuer à obtenir l'ordre en classe et la réalisation des travaux. De plus, chaque item est clairement expliqué aux élèves, des signaux sont utilisés pour indiquer le début et la fin des activités et du temps est pris pour pratiquer ces procédures. Les bons gestionnaires évitent de surcharger les élèves de règles et de procédures; ils préfèrent plutôt se concentrer sur les besoins immédiats et les introduisent à mesure. Ils semblent anticiper les interruptions ou les problèmes et ont des procédures prêtes à être utilisées pour maîtriser ces situations. Durant les premières semaines d'école, ils rappellent aux élèves les règles et les procédures. Finalement, les gestionnaires habiles surveillent étroitement les élèves et arrêtent rapidement les comportements inappropriés.

Dans l'étude faite au niveau secondaire (Evertson et Emmer, 1982), par comparaison avec ceux qui sont moins efficaces, les gestionnaires efficaces sont supérieurs pour la clarté des directives et de l'information; ils s'expriment plus fréquemment sur les comportements et les attitudes désirés, leurs attentes sont claires en ce qui concerne le travail, ils répondent constamment aux comportements appropriés et inappropriés, ils arrêtent plus vite les comportements perturbateurs et ils utilisent les règles et les procédures plus fréquemment pour contrôler les comportements perturbateurs.

Spécifiquement sur la question des règles et des procédures, les chercheurs notent que tous les enseignants présentent des règles et des procédures au début de l'année et qu'il n'y a que peu de différence entre les enseignants quant au temps passé sur ces dernières. Cependant, des différences ont été remarquées dans la clarté de la présentation, la surveillance et le renforcement des règles et des procédures. Les gestionnaires qui ont du succès anticipent les problèmes, communiquent clairement leurs attentes, surveillent de près les élèves, interviennent rapidement et donnent des conséquences (Doyle, 1986). Evertson et Emmer (1982) mentionnent que les résultats sont conformes à ceux de l'étude au niveau

primaire (Emmer, Evertson et Anderson, 1980) avec la différence que moins de temps est passé à l'enseignement des règles et des procédures et à leur pratique au niveau secondaire.

Il semble, selon le point de vue des chercheurs et des administrateurs, que la vie en classe commence par la création d'un système favorisant le travail et l'établissement de règles et de procédures pour garder en place ce système. Il semble qu'il faille déployer beaucoup d'énergie dans ce processus (Blumenfeld et al. 1983, Florio et Shultz 1979, Le Compte 1980, Wallat et Green 1979, tous cités dans Doyle, 1986). C'est la qualité que l'on trouve dans l'établissement des règles qui détermine le degré d'ordre qui prévaudra dans une classe durant une année scolaire.

La connaissance de règles et de procédures ne peut pas être prise comme quelque chose d'acquis. La mise en place de règles implique des fonctions de socialisation importantes. Elle exige de reconnaître l'importance de l'ordre et symbolise le niveau de vigilance et de responsabilité qu'il y aura dans une classe (Doyle, 1986). En établissant des règles, un enseignant communique comment il comprend ce qui se passe dans une classe et démontre en même temps son degré d'implication dans son travail. Les élèves acquièrent très tôt dans l'année scolaire l'information qui leur est nécessaire pour comprendre l'approche et les attentes de leur enseignant. Plus les règles sont explicites et plus elles sont communiquées clairement, plus l'enseignant voudra garder l'ordre et ne pas tolérer de comportement inapproprié et perturbateur. Il ne suffit pas que d'énoncer les règles: un enseignant doit aussi manifester de la volonté et démontrer son habileté à les faire respecter quand elles sont violées. C'est pour cette raison que les réprimandes et les conséquences jouent un rôle important dans le processus d'établissement des règles.

Donc, l'ordre de la classe repose sur les habiletés de l'enseignant à communiquer aux élèves qu'il comprend les événements et les processus et qu'il a la volonté de faire face aux

situations complexes. L'enseignant, c'est celui qui établit les règles en classe, mais il doit répondre aux attentes des élèves dans sa façon de maintenir le système de gestion de la classe.

Routines et règles en éducation physique. La pratique de procédures, ou plutôt l'implantation des procédures pour qu'elles deviennent des routines de classe, semble être un mécanisme important. Pour Doyle (1986), qui cite Yinger (1979, 1980), lorsque les procédures sont implantées comme routines, les activités de la classe risquent moins de s'arrêter puisque les participants connaissent la séquence normale des événements. On n'établit pas seulement de l'ordre en classe quand on établit des routines, mais on établit aussi un contexte qui favorise le travail académique.

En éducation physique, pour Siedentop (1991), un système de gestion efficace commence par le développement et l'établissement de routines et de règles. Une routine est une procédure pour exécuter des comportements spécifiques dans une classe, des comportements qui ont tendance à se reproduire souvent et qui, sans structure, ont le potentiel de déranger ou retarder le rythme de la leçon tels que: l'entrée des élèves, l'échauffement, attirer l'attention, un rassemblement, etc. Une règle est une attente générale pour obtenir un comportement approprié et qui couvre diverses situations telles que la sécurité, le respect des autres et de l'environnement d'apprentissage, etc. Pour Rink (1993), un élément essentiel d'une bonne gestion dans le gymnase et une des premières choses qu'un enseignant doit prendre en considération lorsqu'il établit son système de gestion, c'est l'utilisation de routines préparées. Parce que, particulièrement en éducation physique, plusieurs événements surviennent maintes et maintes fois, l'enseignant doit établir des routines afin que plus de temps soit consacré à l'enseignement. L'étude de Fink et Siedentop (1989, cités dans Siedentop, 1991; Graham, 1992) indique qu'une routine comme celle où l'enseignant utilise un signal pour attirer l'attention des élèves fut utilisée

jusqu'à 346 fois dans les premiers jours d'une année scolaire par les sept enseignants de première et cinquième année du primaire qui participèrent à l'étude, d'où la nécessité de développer des routines. Elles doivent être développées pour tous les comportements d'élèves qui ont tendance à se reproduire souvent et qui ont le potentiel de déranger ou retarder le rythme de la leçon. Dans le Tableau 2, Siedentop (1991) donne quelques exemples de routines qui sont utilisées en éducation physique.

Tableau 2

Exemples de routines particulièrement utilisées en éducation physique (Siedentop, 1991)

Routines	Objets
Entrée	Quoi faire en entrant dans le gymnase. La plupart du temps, elle inclut une activité initiale ou un échauffement et un endroit où aller.
Échauffement	Un échauffement spécifique à faire sans incitation ou supervision de l'enseignant.
Attention/silence	Un signal de l'enseignant pour obtenir l'attention et le silence des élèves.
Endroit prédéterminé pour chacun	Un endroit spécifique dans le gymnase pour chacun des élèves; les élèves s'y rendent lorsque l'enseignant leur demande de le faire.
Avoir l'attention	Une façon appropriée pour les élèves pour obtenir l'attention de l'enseignant.
Rassemblement	Une façon appropriée de se rassembler en un endroit.
Dispersement	Une façon appropriée de se déplacer d'un endroit à un autre pour pratiquer.
Équipement	Une façon appropriée pour quérir ou remiser l'équipement.
Quérir	Une façon appropriée de quérir une balle ou un ballon qui est entré dans l'espace d'autres élèves durant une situation de match ou un éducatif.
Démarrer	Une procédure pour démarrer rapidement une activité sur un signal.

Tableau 2 (suite)

Routines	Objets
Limites	Des procédures spécifiques pour rester dans les limites permises dans le gymnase ou à l'extérieur sur un terrain de jeux.
Terminer	Une procédure spécifique pour terminer une leçon qui inclut une période de relaxation et une clôture de la leçon.
D'usage	Toutes les procédures nécessaires pour traiter des événements comme l'habillage au vestiaire, aller aux toilettes, boire de l'eau, etc.

Pour Rink (1985, 1993), plusieurs enseignants en éducation physique ont établi des façons de traiter les événements, que l'on retrouve énumérées au Tableau 3.

Tableau 3

Événements traités en éducation physique (Rink, 1985, 1993)

Routines pour les vestiaires:

- Quand entrer?
- Où mettre les vêtements?
- Comportements sociaux permis.
- Temps alloué pour s'habiller ou se déshabiller.
- Quitter le vestiaire, où attendre, quand partir?
- Permission d'entrer au vestiaire durant le temps de classe.

Routines avant le début de la leçon:

- Ce qu'il faut faire en quittant le vestiaire avant le début du cours.
- Au primaire, comment entrer dans le gymnase et où se diriger en premier lieu?
- Les procédures pour la prise des présences.

Routines reliées à la leçon:

- Quelles aires du gymnase sont considérées hors des limites?
- Comment quérir et remiser les différents équipements?
- Quel signal utiliser pour arrêter ou démarrer une activité?
- Lorsque l'enseignant veut parler aux élèves:
 - Est-ce qu'ils demeurent à l'endroit où ils sont ou se rassemblent plutôt à un lieu désigné dans le gymnase?
 - Est-ce qu'ils s'arrêtent tout de suite ou terminent leurs mouvements?
 - Est-ce qu'ils placent leurs objets au sol?
 - Est-ce qu'ils doivent s'asseoir?
- Comment les élèves se placent en équipes de deux, en petits groupes ou en groupe?
- Qu'est-ce qu'il faut faire lorsque le ballon d'un élève, la balle ou le volant entre dans l'espace de travail d'un autre?
- Comment distribuer l'espace pour la pratique individuelle ou de groupes?
- Comment les élèves attirent l'attention de l'enseignant?

Routines pour la fin de la leçon

- Comment se termine la leçon?
- Si les élèves prennent moins de temps pour se changer, est-ce qu'ils peuvent continuer de pratiquer?

Ce qu'il faut faire avec:

- les retards;
- les élèves qui n'ont pas leur costume;
- les arrêts pour aller boire de l'eau;
- les arrêts pour les toilettes;
- les alarmes d'incendie;
- les blessures.

Les routines se doivent d'être enseignées (expliquées et démontrées), pratiquées et renforcées par l'enseignant en insistant sur les comportements, en donnant du feed-back, en renforçant les élèves lorsqu'ils se conforment et en les réprimandant lorsqu'ils ne se conforment pas. Les encouragements, les feed-back et les renforcements lors de l'enseignement des routines doivent être fréquents au début, puis de moins en moins lorsque les élèves exécutent les routines rapidement et bien. Les réprimandes ne devraient pas être utilisées au début de l'apprentissage d'une routine mais plus tard avec les élèves qui ne veulent pas se conformer lorsque la majorité de la classe a appris la routine (Siedentop, 1991; Graham, 1992; Randall, 1992; Rink, 1993).

Étant donné que des procédures doivent être établies pour mettre en place des façons coutumières d'exécuter des activités qui surviennent régulièrement, des règles doivent aussi être établies pour exprimer clairement les attentes d'une conduite appropriée en classe. Comme il a été mentionné auparavant, une règle est une attente générale pour obtenir un comportement approprié dans un ensemble de situations. Les règles sont fondamentalement des concepts. Parce qu'elles sont des concepts, leur signification est souvent implicite plutôt qu'explicite dans une situation. L'enseignant doit enseigner ce que veulent dire les règles dans toutes les situations en utilisant des exemples positifs et négatifs d'un comportement approprié. Plus l'élève est jeune, plus les exemples de comportements appropriés ou inappropriés sont nécessaires pour développer et communiquer une règle. Une règle, pour être efficace, a besoin d'être claire et renforcée constamment. Généralement, les règles doivent répondre aux critères suivants:

1. Développées en coopération avec les élèves s'il est possible de le faire;
2. Établies positivement, mais en s'assurant d'avoir des exemples positifs et négatifs;
3. Courtes et directes;

4. Communiquées dans un langage ou des symboles appropriés au groupe d'âge des élèves;
5. Pas plus de 5 à 8 règles pour englober les catégories importantes de comportements et pouvoir être mémorisées par les élèves;
6. Renforcées constamment et équitablement;
7. Cohérentes avec les règles de l'école;
8. Reliées à des conséquences appropriées.

En éducation physique, les règles tendent à englober les comportements dans les catégories suivantes: la sécurité, le respect des autres, le respect de l'environnement d'apprentissage, supporter l'apprentissage des autres et faire de son mieux (Siedentop, 1991; Graham, 1992; Randall, 1992; Rink, 1993).

Maintenir un système de gestion

L'attention se tourne maintenant vers les actions de l'enseignant qui sont associées dans le temps et l'espace avec l'exécution des activités en classe. Bien que les structures de la classe guident le comportement et que les routines stabilisent les suites d'actions, les activités en classe ont un caractère improvisateur (Erickson, 1982; Griffin et Mehan, 1979, cités dans Doyle, 1986).

Il est essentiel de planifier et d'organiser l'environnement social et académique de sa classe si l'enseignant veut développer un système de gestion qui soit propice et productif. Mais le meilleur système peut échouer s'il n'est pas activement maintenu. Cela signifie que l'enseignant doit rester vigilant dans le suivi et le renforcement des normes et des attentes et qu'il doit utiliser chacune des occasions qui s'offrent pour socialiser les élèves de façon

productive. Une gestion efficace de la classe ne fait pas que supporter l'apprentissage académique des élèves mais vise aussi le développement de leurs responsabilités personnelles et sociales. Le but ultime de la planification et du développement d'un système de gestion efficace est de transférer la responsabilité de l'enseignant à l'élève dans le maintien d'un comportement approprié.

Surveiller. Cette section débute avec une revue de la littérature sur la *surveillance continue* (*monitoring*), un processus clé dans la conduite de toutes les formes d'activités en classe. La très influente étude de 80 classes de première et deuxième année du primaire de Kounin (1970, cité dans Doyle 1986) a permis de découvrir les principales composantes des habiletés de gestion d'un enseignant. Premièrement, il est attentif à tout ce qui se passe et ce, peu importe ce qu'il fait (*withitness*). Deuxièmement, il peut porter attention à plusieurs choses simultanément et bien le faire (*overlapping*). Ces habiletés sont associées au bon rendement scolaire des élèves (Brophy et Evertson 1976, cités dans Doyle 1986). Elles peuvent servir à prédire l'acquisition, faite ou non par l'enseignant, de la capacité de gérer une classe (Copeland 1983; Schumm 1971, cité dans Doyle 1986). Elles sont nécessaires pour établir l'ordre principalement en début d'année scolaire (Brooks 1985; Emmer et al. 1980; Evertson et Emmer 1982, cités dans Doyle 1986).

Le contenu de la surveillance continue - ce que les enseignants surveillent lorsqu'ils font un balayage visuel - inclut au moins trois dimensions rapportées par Doyle (1986). Premièrement, les enseignants surveillent le groupe. Ils sont attentifs à ce qui se passe dans la classe et surveillent, dans sa totalité, le système d'activités qui est en cours. Le fait de porter attention au groupe n'interdit pas à l'enseignant d'être attentif à chacun des élèves de la classe. Deuxièmement, les enseignants surveillent la conduite ou le comportement des élèves, en portant une attention particulière à tout ce qui est en désaccord avec le programme d'action mis en place à ce moment-là. Il s'agit pour l'enseignant de noter la

mauvaise conduite, de l'arrêter aussitôt et l'empêcher de se répandre. L'enseignant n'a ensuite qu'à réprimander celui qui est à l'origine de cette mauvaise conduite.

Troisièmement, les enseignants surveillent la cadence, le rythme et la durée des événements de la classe. Doyle (1986) décrit comment les pressions de l'enseignant pour garder le rythme et éviter que les délais façonnent les événements de la classe. Il mentionne aussi que la régularité et le rythme sont associés au succès de la gestion et que les hésitations et les retards dans le courant des activités augmentent les comportements inappropriés.

En plus de rester conscients des événements de la classe et de leur rythme, les enseignants doivent signifier aux élèves qu'ils sont conscients de tout ce qui se passe en classe. Kounin (1970) insiste sur le fait que les enseignants démontrent qu'ils sont conscients de ce qui se passe en donnant des réprimandes opportunes et justes. Si le vrai coupable est pris sur le fait rapidement, on peut présumer que les élèves savent que l'enseignant perçoit bien ce qui se passe dans la classe. D'ailleurs, le travail de Kounin (1970) suggère que de communiquer cette conscience de ce qui se passe en classe, prévient les comportements inappropriés et perturbateurs et réduit les réprimandes. Emmer et ses collègues (Evertson, 1989) trouvent que les gestionnaires efficaces sont concrets, explicites et consciencieux dans leurs descriptions des règles et des procédures et qu'ils commentent fréquemment et précisément la conduite des élèves. Finalement, l'analyse de Doyle (1986) indique que les enseignants communiquent qu'ils sont conscients de la situation en donnant fréquemment des commentaires sur les événements dès qu'ils se présentent.

L'image que l'enseignant reflète est clairement celle d'un *chef de piste (ringmaster)* (Smith et Geoffrey 1968, cités dans Doyle 1986). Une large part de son attention est prise par le rassemblement de l'information des mouvements du groupe dans le temps et l'espace dans la classe et par la communication de cette information aux élèves. Dans cette perspective, l'enseignement en classe demande un haut niveau d'efficacité dans le

traitement de l'information et une capacité de prendre rapidement des décisions. Manifestement, plus la structure en classe est grande et complexe, plus la demande d'intervention dans le système de travail par l'enseignant est grande, plus il est difficile de surveiller et de répliquer aux comportements inappropriés ou dérangeants, et par conséquent, plus grande est la probabilité de briser l'ordre en classe (Doyle, 1986).

Renforcer le comportement approprié. Les élèves devraient savoir à l'avance à quoi s'attendre s'ils suivent les règles et les procédures prescrites et s'ils ne les suivent pas. Il est essentiel, pour obtenir et maintenir que les élèves se comportent de façon appropriée, d'entraîner les élèves et de leur fournir le feed-back nécessaire. La classe elle-même est un ensemble naturel de récompenses et d'encouragements. Good et Brophy (1987, cités dans Evertson 1989) signalent que (traduction par l'auteur):

...bon nombre des renforcements du comportement de l'élève se présentent simplement comme une conséquence naturelle accompagnant sa performance elle-même. Le succès (la performance correcte) vient à celui qui écoute son enseignant et consacre à ses tâches scolaires le temps et les efforts voulus, succès qui, à son tour, mène à de bons résultats scolaires et communique des sentiments de satisfaction. D'une façon générale, réussir à l'école et gagner le respect de ses enseignants et de ses pairs sont des buts importants pour la plupart des élèves, de telle sorte que tout comportement reconnu par l'élève comme le guidant vers l'atteinte de ses buts sera renforcé automatiquement (p. 236).

Il se pourrait que d'autres sortes d'encouragements aient des effets négatifs. Il semble que, si l'élève centre son attention sur la récompense au lieu de la centrer sur la tâche elle-même, sa performance tende à se détériorer (Condry et Chambers 1978, cités dans Evertson 1989). La recherche suggère aussi que récompenser un comportement spontané pourrait réduire la motivation intrinsèque que l'on a de continuer à le produire (Deci 1975; Lepper et Greene 1978, cités dans Evertson, 1989). Des diminutions dans la qualité de la performance et de la motivation intrinsèque surviennent lorsque les récompenses sont présentées de façon à attirer l'attention sur elles-mêmes, sont données pour la participation

au lieu d'être conditionnelles à la réussite ou sont reliées artificiellement à des comportements comme des dispositifs de contrôle (Good et Brophy 1987, cités dans Evertson 1989).

L'information donnée aux élèves sur la justesse de leur performance ou la précision de leurs réponses est appelée feed-back. Pour fonctionner de façon productive, les élèves ont besoin de feed-back tant au niveau académique qu'au niveau comportemental. Plusieurs revues de la littérature sur l'enseignement efficace rappellent que, parmi les pratiques essentielles à l'enseignement, on retrouve la capacité de l'enseignant à donner du feed-back régulièrement aux élèves (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986). Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, Dishaw et Moore (1978, cités dans Rosenshine et Stevens, 1986), par exemple, trouvent que les élèves qui ont des feed-back durant le travail individuel ont un taux d'engagement à la tâche substantiellement plus élevé que les élèves qui n'en reçoivent pas.

La plupart des feed-back ont cependant tendance à être trop généraux et prennent la forme de louanges ou de sanctions. Les louanges, si elles ne sont pas utilisées d'une façon appropriée, peuvent provoquer des effets inattendus ou même contraires. Par exemple, louer publiquement un élève du niveau secondaire au milieu de ses pairs peut faire en sorte que sous la pression de ces derniers, il en arrive à réaliser exactement l'opposé de ce qui avait été digne de louange. Brophy (1981), dans sa revue de littérature portant sur la louange, conclut que, pour que la louange soit efficace, elle doit être spécifique au lieu de générale et sincère sans exagération. Elle doit être conditionnelle, spécifique et crédible; elle doit servir à récompenser l'effort comme le succès en veillant à attribuer le succès autant à l'effort qu'à l'habileté; et elle doit se situer dans le contexte des autres réalisations de l'élève et doit être centrée sur les comportements pertinents à la tâche.

Signaler les attentes pour la participation. La gestion de la classe, c'est, tout en enseignant, de dire aux élèves comment ils peuvent faire pour avoir l'occasion de participer (de répondre aux questions, de poser des questions, etc.). Durant la leçon, l'enseignant ne fait pas que présenter la matière académique, mais il orchestre aussi quels élèves peuvent participer, quand, comment et dans quel but. Cette orchestration se fait un moment à la fois et est souvent déterminée par des considérations telles que maintenir le courant de l'activité de la classe, donner la parole aux élèves qui n'ont pas eu la chance de parler ou avertir un élève inattentif. C'est à travers ce processus que les élèves apprennent non seulement le contenu académique, mais aussi comment participer aux activités de la classe de façon appropriée (Green 1983; Weade et Evertson 1988, cités dans Evertson 1989).

Responsabilité de l'élève. Il y a un autre aspect qui nous aide à comprendre la nécessité d'établir des règles, des attentes et des procédures; c'est que ces dernières servent à rendre l'élève progressivement responsable du climat en classe. À moins que l'enseignant n'assume le rôle d'un gardien, la responsabilité du travail académique et du comportement en classe doit être finalement transférée de l'enseignant aux élèves. L'enseignant efficace ne développe pas des procédures seulement pour tenir les élèves responsables, mais aussi pour les aider à devenir responsables tant pour le travail académique que pour le comportement. Il y a cinq facettes que l'on attribue à un système établi pour développer ce sens des responsabilités. La première consiste à donner des explications claires sur les exigences du travail en général; la seconde, à développer des procédures qui permettent de communiquer à l'élève les consignes nécessaires pour les tâches qui lui sont assignées; la troisième, surveiller étroitement le travail des élèves; la quatrième, établir des routines pour faire progresser le travail; et la cinquième, donner régulièrement du feed-back aux élèves (Emmer et al., 1989; Evertson et al., 1989).

Kounin (1970) trouve que les gestionnaires efficaces utilisent un éventail de techniques qui sont imprévisibles par les élèves pour attirer leur attention et les rendre responsables durant toute la leçon. En effet, ils laissent savoir à tous les élèves qu'ils peuvent être questionnés à tout moment. D'autres techniques, comme faire qu'un élève répète la réponse d'un autre élève ou réponde à ce dernier, comme demander à un élève de répondre une deuxième et même une troisième fois, gardent l'attention des élèves et les rendent responsables. Good et Grouws (1975, cités dans Evertson, 1989) rappellent qu'il y a un niveau optimum dans l'utilisation de ces moyens basés sur la responsabilité de l'élève, c'est-à-dire qu'il faut s'en servir avec modération.

Réparer et restaurer le système. Au milieu de l'année scolaire, il peut arriver qu'il soit nécessaire de faire un second départ. Lorsqu'il devient évident que les règles et les procédures ne fonctionnent pas ou qu'il en faut de nouvelles, il est sans doute nécessaire de repenser le système de gestion ainsi que les buts fixés tant au niveau social qu'académique et de recommencer à neuf. Il est beaucoup plus difficile de restaurer un système de gestion efficace après que les choses aient mal tourné que d'en instaurer un au début de l'année scolaire. Cependant, celui qui a réussi à rétablir dans sa classe un climat positif l'a fait en revoyant toute la liste des procédures dont il a été question auparavant dans le texte et en revoyant les règles de la classe et leurs conséquences de même que les récompenses prévues (Emmer et al., 1989; Evertson et al., 1989).

Une relance a de meilleures chances de réussir si elle survient immédiatement après une période de repos comme un long congé ou même une fin de semaine. La clé pour resocialiser les élèves dans le nouveau système de gestion sera la consistance. Les étapes pour restaurer un environnement d'apprentissage positif sont semblables à celles établies pour mettre en place un tel environnement au début de l'année scolaire (Evertson, 1989).

Gestion préventive en éducation physique. Tel que présenté jusqu'ici, la clé d'un système de gestion efficace est la prévention. Pour Siedentop (1991), une gestion préventive de la classe fait référence aux stratégies d'anticipation (plutôt que de réaction) que l'enseignant utilise pour développer et maintenir un environnement propice à l'apprentissage dans lequel un minimum de temps est dévoué aux activités de gestion. Une gestion préventive en éducation physique aussi requiert une planification, un enseignement et de la pratique. De toutes les leçons apprises de la recherche sur les enseignants efficaces, une ne peut être plus claire: l'efficacité des enseignants est basée sur un solide système de gestion préventive. Développer et maintenir un système de gestion préventive se fait en utilisant des stratégies et des habiletés d'enseignement importantes. Le but de cette partie sur la gestion préventive en éducation physique est de décrire ces stratégies et habiletés d'enseignement. Il ne faut surtout pas oublier que l'objectif principal est de développer un système qui amène les élèves à s'autogérer, qui les fait devenir des membres responsables en classe et qui permet à l'enseignant de s'occuper des activités reliées à l'apprentissage plutôt que des activités de gestion. Siedentop (1991) présente dans le Tableau 4 les stratégies et les habiletés d'enseignement recueillies dans la littérature pour développer et maintenir un bon système de gestion.

Tableau 4
Stratégies et habiletés d'enseignement pour développer et maintenir
un bon système de gestion (Siedentop, 1983, 1991)

-
1. Contrôler l'activité initiale.
 2. Commencer à l'heure prévue.
 3. Utiliser une façon économique de prendre les présences.
 4. Enseigner un signal et des routines pour attirer l'attention, les rassemblements et les dispersions.
 5. Utiliser un enseignement doté d'incitations, de renforcements et d'enthousiasme.
 6. Communiquer des attentes élevées mais réalistes.
 7. Utiliser beaucoup de feed-back et des interactions positives.
 8. Éviter les ralentissement et les arrêts.
 9. Afficher les résultats des performances de gestion des élèves.
 10. Pour des résultats rapides, utiliser un jeu de gestion.
-

Scheiff et al. (1987) et Swalus et al. (1988), après avoir mis en évidence l'effet entonnoir qui a été mentionné plus tôt, concluaient par plusieurs recommandations afin d'améliorer le temps de gestion. On les retrouve dans le Tableau 5.

Tableau 5

Recommandations de Scheiff et al. (1987)

Diminuer les temps de déplacements dans le gymnase et dans les vestiaires, ce qui augmente automatiquement le temps utile.

- Faire respecter, par le titulaire de classe, le temps horaire attribué au cours d'éducation physique;
- Habituer les élèves à se déplacer rapidement vers le vestiaire et en partant de celui-ci;
- Stimuler les élèves à changer vite de tenue vestimentaire;
- Permettre à l'élève, dès qu'il est prêt, de s'exercer à certaines activités en salle.

Prendre les présences pendant le déshabillage.

- Raccourcir les temps de présentation des exercices pour allonger le temps offert;
- Coupler l'explication et la démonstration des tâches dans la mesure du possible;
- Éviter les redondances, c'est-à-dire la surabondance de critères, de prescriptions...
- S'exprimer de manière claire et concise en général; préciser un but d'action pour l'élève est souvent plus efficace que donner une explication technique détaillée;
- Remplacer certaines longues instructions par des documents visuels tels que kinégrammes, schémas, photos, dessins;

Améliorer les procédures d'organisation et de placement du matériel pour augmenter le temps offert.

- Préparer ou placer le matériel (ou une partie de celui-ci) avant la séance si possible;
 - Prévoir un minimum de transport du matériel volumineux pendant la leçon, une fois qu'il est installé;
 - Désigner un maximum d'élèves pour monter et démonter les gros engins;
 - Dédoubler certains postes de travail ou mettre en place suffisamment d'ateliers, de stations pour arriver à un taux d'occupation possible important;
 - Constituer des groupes, des équipes qui restent stables pendant plusieurs semaines de cours.
-

Les habiletés de gestion de la classe sont essentielles pour un bon enseignement. D'ailleurs dans les guides pédagogiques des programmes d'étude en éducation physique du primaire (1983) et du secondaire (1983) du Ministère de l'Éducation du Québec, on retrouve, parmi les habiletés permettant de soutenir l'attention et l'engagement de l'élève tout en favorisant la réussite de ce dernier, l'habileté à minimiser la fréquence des comportements de gestion et la longueur des épisodes de gestion. Le résultat d'une application intelligente des habiletés de gestion est que l'élève apprend à s'autogérer et cela permet à l'enseignant de mieux enseigner.

D'un autre côté, lorsque l'ordre est brisé dans la classe par des incidents de discipline, l'enseignant se tourne vers l'intervention, c'est-à-dire qu'il utilise différents moyens pour rétablir l'ordre. Il ne faudrait donc pas terminer cette section sur la recherche relative à l'établissement et au maintien d'un système de gestion sans mentionner quelques moyens qui s'offrent à l'enseignant pour intervenir. Parmi ces moyens on retrouve: une approche avec des conséquences logiques, la thérapie par le réel, l'entraînement de l'efficacité d'un enseignant, la modification de comportement, la discipline par entente explicite (*assertive discipline*) et un système de motivation intrinsèque (Doyle, 1986; Evertson, 1989; Siedentop, 1991; Graham, 1992; Randall, 1992; Rink, 1993).

L'approche avec des conséquences logiques (*logical consequences*) de Dreikurs et Grey (1968, cités dans Randall, 1992) est un palliatif aux approches autoritaires. L'emphase y est mise sur le développement de patrons de comportements acceptables en société, en imposant des conséquences logiques et naturelles pour des comportements inappropriés.

La thérapie par le réel (*reality therapy*), présentée par Glasser (1965, cité dans Randall, 1992), utilisée en premier lieu comme une approche clinique en psychologie et

appliquée plus tard dans un environnement d'apprentissage, est une approche centrée sur le développement personnel. Elle se base sur des comportements réalistes ou sur les comportements choisis par les élèves en termes de conséquences pour eux et pour les autres. Ce modèle d'intervention peut aider les élèves à développer une conduite responsable par une compréhension de soi.

L'entraînement de l'efficacité d'un enseignant (*teacher effectiveness training*), développé par Gordon (1975, cité dans Randall, 1992) est une autre approche qui s'appuie sur le développement personnel dans des environnements scolaires. Ce modèle met l'emphase sur le développement d'un dialogue efficace entre l'enseignant utilisant diverses habiletés de communication et l'élève.

Le postulat de base de la modification de comportement (*behavior modification*) est que tout comportement est appris par le résultat d'un renforcement et peut être modifié en changeant l'environnement. Donc, lorsqu'un problème de discipline survient, l'enseignant behavioriste examine les circonstances de l'environnement qui peuvent être manipulées pour modifier le comportement (Randall, 1992).

Le système de discipline par entente explicite (*assertive discipline*) est un modèle behavioriste développé par Canter et Canter (1976, cité dans Graham, 1992). Les éléments importants de ce système sont les suivants: tous les élèves peuvent se comporter de façon responsable; un contrôle ferme (pas passif ou hostile) et équitable; des attentes raisonnables (règles, comportement approprié, etc.) doivent être clairement communiquées; les enseignants doivent s'attendre à ce que les élèves se comportent de façon appropriée et à recevoir un support administratif et parental; les comportements appropriés doivent être renforcés tandis que les comportements inappropriés doivent être suivis par des conséquences logiques; les conséquences logiques doivent être communiquées clairement;

les conséquences doivent être constamment renforcées; toute communication verbale ou non-verbale aux élèves doit être ferme, avec un contact visuel précis entre l'enseignant et l'élève, et les enseignants doivent pratiquer mentalement les attentes et les conséquences pour les utiliser de façon uniforme avec tous les élèves.

Le système de motivation intrinsèque (*intrinsic motivation*) développé par Hellison (1985, cité dans Graham, 1992) est le plus populaire en éducation physique. Ce modèle d'intervention doit aider l'élève à comprendre et à le faire pratiquer à devenir responsable. Le facteur de motivation dans ce modèle est le désir inné des élèves d'être avec d'autres élèves et de prendre des responsabilités pour leur comportement plutôt que de miser sur la récompense de l'enseignant. Le modèle a cinq niveaux qui s'échelonnent de 0 à 4 selon le développement affectif de l'élève. Ces cinq niveaux sont, respectivement: irresponsable, contrôle de soi, impliqué, responsable, compatissant.

Recherche relative à l'utilisation de stratégies avec des contingences orientées vers le groupe

Pour Heron (1987), les contingences de renforcement peuvent être appliquées aux individus pour augmenter la probabilité qu'ils reproduisent certains comportements. Les travaux expérimentaux ont aussi démontré comment les contingences peuvent être appliquées aux groupes, et les analystes du comportement ont porté progressivement leur attention vers les contingences orientées vers le groupe dans des domaines comme la performance des élèves en classe (Baer et Richards 1980, cités dans Heron 1987). Des contingences orientées vers le groupe, gérées de façon appropriée, peuvent constituer une approche pratique et efficace pour changer à la fois le comportement de plusieurs individus.

Une contingence orientée vers le groupe est une procédure dans laquelle la présentation ou la perte d'un renforcement sont contingentes, c'est-à-dire dépendantes, du

comportement d'un individu dans un groupe, d'une partie du groupe ou du groupe entier. Selon Litow et Pumroy (1975, cités dans Heron 1987), il faut faire une distinction entre les termes contingence de groupe et contingence orientée vers le groupe. Selon eux, une contingence de groupe ne peut exister parce que ce ne sont pas les groupes qui ont des comportements mais bien les individus. La contingence orientée vers le groupe, d'un autre côté, suggère que ce sont les individus dans le groupe qui ont des comportements. Même si cette distinction peut sembler triviale, elle sert à centrer l'attention sur les comportements des individus dans le groupe.

Il y a plusieurs raisons pour utiliser une contingence orientée vers le groupe. Premièrement, elle peut faire sauver du temps (Gresham 1983, cité dans Heron 1987). Au lieu d'administrer une conséquence à chacun des membres du groupe, l'enseignant peut appliquer une conséquence à tous les membres du groupe. Logiquement, le travail de l'enseignant peut être réduit. On a aussi démontré que la contingence orientée vers le groupe peut être aussi efficace que la contingence individuelle pour produire un changement de comportement (Solomon et Tyne 1979, cités dans Heron 1987). Donc, une contingence orientée vers le groupe peut être efficace et économique, exigeant moins de personnes et moins de temps durant l'exécution.

Un autre avantage est que l'enseignant peut utiliser une contingence orientée vers le groupe dans une situation où il est impensable d'appliquer une contingence individuelle. Par exemple, un enseignant qui veut diminuer un très grand nombre de comportements perturbateurs pourrait trouver difficile d'administrer un programme à chaque élève dans sa classe. Un suppléant occasionnel, en particulier, peut trouver que l'utilisation d'une contingence orientée vers le groupe est une solution pratique parce qu'il ne connaît pas les élèves et que la contingence orientée vers le groupe peut être utilisée pour un grand nombre de comportements, de situations et d'élèves.

Une contingence orientée vers le groupe peut aussi être utilisée dans des situations où l'enseignant doit résoudre un problème rapidement comme des comportements perturbateurs qui surviennent sur une base régulière. L'enseignant peut être intéressé non seulement à réduire rapidement les comportements perturbateurs, mais aussi à augmenter les comportements appropriés (Axelrod 1983; Gresham et Gresham 1982, cités dans Heron 1987).

De plus, un enseignant peut utiliser une contingence orientée vers le groupe pour tabler sur l'influence des pairs ou sur le contrôle par les pairs parce que ce genre de contingence présente une occasion pour les pairs d'agir en tant qu'agents de changement (La Rowe, Tucker et McGuire, 1980; Gresham et Gresham 1982, cités dans Heron, 1987). Il faut reconnaître cependant que l'influence des pairs peut être nuisible à certains individus; ils peuvent devenir des boucs émissaires. Mais cette situation potentiellement nocive peut être contrôlée en structurant prudemment la contingence. Il en sera question plus loin.

Finalement, un enseignant peut établir une contingence orientée vers le groupe pour faciliter des interactions sociales positives dans un groupe.

Malgré le fait qu'il a été démontré que les contingences orientées vers le groupe sont pratiques, efficaces et économiques, leur utilisation doit être tempérée par quelques considérations d'ordre éthique. Premièrement, un des traits qui distinguent une contingence orientée vers le groupe est que les pairs agissent comme des agents de changement en contrôlant et en donnant des conséquences pour des comportements spécifiques. Cependant, il est possible que certains membres du groupe exercent une pression pernicieuse (ridiculiser, taquiner, narguer, etc.) sur ceux qui n'ont pas réussi (Baer et Richards 1980, cités dans Heron 1987). Il est donc important pour l'enseignant d'être alerte aux pressions souvent cachées ou à la coercition qui peuvent produire des

effets indésirables et peuvent ne pas être enregistrées si des techniques d'observation et d'analyse limitées sont utilisées.

Une deuxième préoccupation éthique apparaît lorsque, lors de l'implantation de la contingence orientée vers le groupe, on précise que le déviant sera identifié publiquement, en le nommant ou en écrivant son nom au tableau. Une telle publicité peut augmenter la probabilité d'une pression cachée de la part des pairs ou la création d'un bouc émissaire. Une alternative serait de présenter un bilan des résultats de comportements, mais de façon anonyme. Une autre façon serait d'ajuster le critère de la contingence (Kerr et Nelson, 1983, cités dans Heron 1987). Une contingence peut être établie de façon à ce que toute la classe reçoive le renforcement si les trois quarts du groupe obtiennent une note de 85% ou plus. De cette façon, un individu ne prive pas le groupe pour ne pas avoir atteint le critère.

Le présumé avantage d'utiliser un groupe comme unité d'analyse soulève un autre problème d'éthique. Ce problème survient lorsque les données démontrent une amélioration pour le groupe alors qu'en fait certains élèves ne se sont pas améliorés ou encore ont des résultats moins élevés qu'avant l'application du régime. Parce que les résultats pour un groupe sont des moyennes, la performance de ces élèves est dissimulée derrière la procédure de contingence qui fait écran. Cette situation peut pousser l'enseignant à continuer ce qui peut sembler être une approche efficace alors qu'en fait un certain nombre d'élèves deviennent pires que ce qu'ils étaient (Sapon-Shevin 1979, cité dans Heron, 1987).

Quand un enseignant n'est pas en mesure d'observer périodiquement les comportements des individus dans le groupe pour déterminer si l'effet désiré se produit, la contingence orientée vers le groupe ne devrait probablement pas être utilisée. Selon Sapon-Shevin (1979, cité dans Heron, 1987), il est irresponsable d'initier une procédure dans

laquelle la probabilité de succès n'est pas la même pour chaque individu et pour laquelle un système de collecte de données n'existe pas pour donner à l'enseignant l'occasion de juger des mérites du programme. Des enseignants responsables peuvent éviter cette situation en faisant régulièrement une collecte de données et les vérifications de fiabilité (Vogler et French, 1983). Ces deux procédures augmentent la probabilité d'obtenir des données véritables pour chacun des individus dans le groupe.

Un dernier problème d'éthique peut survenir lorsqu'une contingence orientée vers le groupe est établie et que certains membres du groupe ne sont pas en mesure d'exécuter les comportements requis spécifiés dans la contingence (Stolz 1978, cité dans Heron, 1987). Pour éviter cette situation, l'enseignant devrait évaluer les limites de la performance des élèves avant d'établir un critère pour la contingence orientée vers le groupe et ensuite établir le critère initial selon une exigence minimum. Lorsque la performance des élèves augmente, le critère peut être relevé.

Litow et Pumroy (1975, cités dans Heron, 1987) proposent un schème de catégorisation pour les contingences orientées vers le groupe. Selon eux, les contingences orientées vers le groupe peuvent être divisées en trois catégories: des contingences dépendantes orientées vers le groupe, des contingences indépendantes orientées vers le groupe et des contingences interdépendantes orientées vers le groupe.

Sous une contingence dépendante orientée vers le groupe, le renforcement pour le groupe est dépendant de la performance d'un individu ou d'un petit groupe. La contingence s'opère de cette façon: si un individu (ou un petit groupe) exécute un comportement selon un critère spécifique, le groupe partage le renforcement. Donc, l'accès du groupe au renforcement dépend entièrement de la performance d'un individu (ou d'un petit groupe). Si l'individu n'atteint pas le critère, le renforcement n'est pas donné.

Selon Litow et Pumroy (1975, cités dans Heron, 1987), une contingence indépendante orientée vers le groupe est un arrangement dans lequel la contingence est présentée à tous les membres d'un groupe, mais le renforcement est donné seulement aux individus qui rencontrent le critère souligné dans la contingence. En d'autres mots, certains individus peuvent mériter le renforcement, d'autres non.

Une contingence interdépendante orientée vers le groupe en est une dans laquelle tous les individus d'un groupe doivent rencontrer individuellement et en tant que groupe le critère de la contingence avant que n'importe quel membre mérite le renforcement. Des trois types de contingences, c'est la plus conservatrice; si seulement un membre ne rencontre pas le critère, le renforcement n'est donné à personne.

Selon certains auteurs cités dans Heron (1987), la contingence interdépendante orientée vers le groupe peut être modulée de quatre façons: (a) le groupe au complet doit rencontrer le critère; (b) le renforcement est donné lorsque la moyenne du groupe atteint le critère; (c) un individu est désigné ou choisi au hasard pour mériter le renforcement pour le groupe et (d) *le jeu du bon comportement* (*Good Behavior Game*) peut être utilisé.

L'implantation d'une contingence orientée vers le groupe demande autant de planification que n'importe quelle procédure de changement de comportement. Voici six lignes directrices à suivre avant et pendant l'application d'une contingence orientée vers le groupe: (a) choisir un renforcement puissant; (b) déterminer le comportement à changer et tous les comportements collatéraux qui peuvent être affectés; (c) établir le critère de performance approprié; (d) jumeler avec d'autres procédures lorsqu'il est approprié de le faire; (e) choisir la contingence orientée vers le groupe la plus appropriée aux buts de l'utilisation; (f) contrôler la performance individuelle et de groupe.

Un des aspects les plus importants d'une contingence orientée vers le groupe est la puissance du renforcement; il doit être assez significatif pour servir de conséquence. Un renforcement peut être positif ou négatif. Le renforcement positif est la modalité la plus largement appliquée et ce, même en éducation physique (Rushall et Siedentop, 1972; Donahue, Gillis, King, 1980). Différents renforcements ont été utilisés avec succès dans plusieurs programmes d'entraînement avec différentes populations, dans différents cadres et avec différents comportements. Plusieurs d'entre eux sont: *l'économie de jetons (token economy)*, l'attention de l'enseignant, l'augmentation du temps de jeu et de récréation, l'accès à la salle de jeux, de l'argent, des friandises, des jouets et du temps libre. Le temps libre a été utilisé pour la première fois par Osborne (1969). À cette époque, les études utilisant *l'économie de jetons* avaient démontré leur utilité en éducation. Mais dans plusieurs cas, le coût rattaché aux renforcements était hors des capacités financières de la plupart des institutions. Les techniques de gestion de la classe proposées par Homme, C. de Baca, Devine, Steinhorst et Rickert (1963, cités dans Osborne, 1969) et par Thomas, Becker et Armstrong (1968, cités dans Osborne, 1969) indiquaient que les comportements pouvaient être modifiés en classe sans une économie de jetons ni les coûts qui y sont rattachés.

En examinant la littérature, on peut se rendre compte que la plus grande partie des publications sur la gestion de la classe en éducation physique porte sur le traitement des comportements inappropriés des élèves selon une approche comportementale. Depuis 1980, plusieurs importantes revues de la littérature portant sur ce domaine de recherche ont été publiées dans des revues d'éducation physique (Donahue, Gillis et King, 1980; Dunn et Fredericks, 1985; Lavay, 1986). Les revues de littérature documentent de façon significative l'utilisation de techniques de gestion de comportement pour créer, maintenir ou changer des comportements spécifiques dans les classes d'élèves de programmes réguliers

et de programmes spéciaux. Les articles les plus appliqués donnent aux enseignants des façons de manipuler les aspects physiques et sociaux de l'environnement d'apprentissage de façon à prévenir les problèmes de discipline.

Les résultats de stratégies avec des contingences de groupe ont été rapportés en éducation physique dans seulement quelques études. Young (1973) a utilisé un *jeu de comportement (behavior game)* pour développer les habiletés physiques et augmenter le nombre de comportements appropriés manifestés par des élèves de deuxième secondaire. Vogler et French (1983) ont utilisé, en éducation physique, une stratégie avec une contingence de groupe, dans laquelle des élèves de niveau primaire ayant des troubles de conduite et de comportements gagnaient des points pour des activités de temps libre et réussissaient à augmenter le pourcentage de comportements axés sur la tâche. L'application de cette stratégie dans cette étude n'a pas été seulement efficace pour le groupe d'élèves mais elle l'a été aussi pour les élèves dans le groupe. Au niveau secondaire, Paese (1982) a amélioré le pourcentage du nombre d'élèves qui s'habillaient de façon appropriée pour les cours d'éducation physique en donnant du temps libre dans le gymnase et le choix des activités pendant ces périodes de temps libre si le groupe répondait correctement. En utilisant cette approche, il a fait augmenter le pourcentage du nombre d'élèves qui s'habillaient de façon appropriée de 63% à 83%. Le succès démontré par ces études indique le potentiel de cette stratégie pour gérer des élèves qui ne se comportent pas de façon appropriée en éducation physique. Et Siedentop, Rife et Boehm (1974, cités dans Siedentop, 1983, 1991), au niveau primaire, ont amélioré le temps de gestion d'étudiants-maîtres en utilisant un *jeu de gestion (management game)*, qui est une stratégie avec une contingence orientée vers le groupe dans laquelle les élèves sont récompensés par du temps libre pour exécuter les consignes de l'enseignant dans les temps requis.

Récapitulation

On peut se rendre compte, en révisant les écrits de recherche portant sur la gestion de la classe, qu'au niveau de la prévention, c'est-à-dire au niveau de prévenir les dérangements du processus d'enseignement-apprentissage en classe, beaucoup de choses ont été réalisées pour établir et maintenir l'ordre en classe, établir et orchestrer les activités de la classe ou établir et maintenir un système de gestion.

Tout d'abord, lors de l'établissement du système de gestion, les recherches nous révèlent que les gestionnaires efficaces, lors de leur planification avant le début de l'année scolaire, considèrent des aspects comme l'organisation de l'environnement physique, c'est-à-dire l'aménagement du local, et l'établissement des règles et des procédures pour le comportement et le travail académique. En début d'année scolaire, ils présentent clairement les règles et les procédures, anticipent les problèmes, communiquent clairement leurs attentes, surveillent de près les élèves, interviennent rapidement et donnent des conséquences. Ensuite, ils font répéter les procédures afin qu'elles deviennent des routines.

Pour le maintien du système de gestion, les recherches semblent indiquer que les gestionnaires efficaces font de la *surveillance continue* (*monitoring*), sont attentifs à tout ce qui se passe dans leur classe et ce, peu importe ce qu'ils font (*withitness*), sont capables de le communiquer aux élèves et peuvent porter attention à plusieurs choses simultanément et bien les faire (*overlapping*). Ils renforcent le comportement approprié, signalent leurs attentes pour la participation, responsabilisent les élèves et enfin, lorsqu'il est nécessaire de le faire, ils réparent et restaurent le système.

Pour ce qui est de la recherche relative à l'utilisation de stratégies avec des contingences orientées vers le groupe, la littérature qui s'intéresse à la gestion de la classe en éducation physique porte surtout sur le traitement des comportements inappropriés et très peu sur les résultats de stratégies avec des contingences orientées vers le groupe; pourtant, ces stratégies pourraient être très utiles à la gestion de la classe parce que l'ordre étant caractérisé par sa nature sociale ne peut être conçu que dans un langage où il est question de processus de groupe.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Introduction

L'objectif de cette étude est d'observer si la technique de gestion de comportement, appelée *jeu de gestion* par Siedentop, Rife et Boehm (1974, cités dans Siedentop, 1983, 1991), peut réduire la longueur des épisodes de gestion, la fréquence des comportements de gestion et, par le fait même, le temps total de gestion dans un cours d'éducation physique. L'étude s'est réalisée dans un milieu naturel avec un seul enseignant et utilisait un schème quasi-expérimental en employant deux groupes d'élèves. L'observation et la mesure des composantes de gestion ont été faites grâce à une grille d'observation élaborée à cette fin. Le présent chapitre donne le détail de la méthodologie mise en oeuvre.

Sujets

L'échantillon est composé d'un enseignant d'une école secondaire et de deux de ses groupes d'élèves: un groupe du programme régulier de niveau secondaire I et un groupe d'un programme spécial de niveau secondaire, plus précisément un groupe d'élèves avec des troubles d'apprentissage qui suivent un cheminement particulier.

L'enseignant était un homme âgé de 26 ans, avec deux années d'expérience dans l'enseignement. Il avait les qualifications requises pour enseigner à ce type d'élèves, possédant un baccalauréat en enseignement de l'activité physique et un certificat en

enseignement en enfance inadaptée. Le groupe du programme régulier était composé de 30 élèves, 15 garçons et 15 filles. Ce groupe était appelé un *groupe de doubleurs* parce que constitué d'élèves ayant eu des problèmes d'apprentissage au primaire. C'était donc un groupe d'élèves un peu plus âgés que les élèves que l'on retrouve habituellement au niveau de secondaire I ayant un âge moyen d'environ 14 ans. Le groupe ayant des troubles d'apprentissage était composé de 16 élèves, 8 garçons et 8 filles. Ce groupe, en raison des difficultés scolaires rencontrées, était lui aussi constitué d'élèves un peu plus âgés, avec un âge moyen d'environ 15 ans.

Contexte spatio-temporel

Il est important, avant de décrire les installations, de noter que l'étude a été réalisée en milieu d'année scolaire. Elle a débuté en janvier 1993 pour se terminer en juin 1993. Autre chose à noter, c'est que toutes les activités (Annexe B), même les activités de remplacement, ont été choisies et préparées par l'enseignant.

L'étude a été réalisée à l'intérieur des installations sportives d'une école secondaire. Les installations comprennent un complexe sportif, une piste d'athlétisme et un terrain de balle-molle.

Le complexe sportif se trouve, si l'on se place devant l'école, à l'arrière et à droite de l'école. Il comprend une grande salle où bon nombre d'élèves dînent le midi et où ils peuvent pratiquer le tennis sur table le midi et à la récréation du matin. Cette salle donne accès aux quatre gymnases, au vestiaire des garçons et à celui des filles, aux trois bureaux d'enseignants, à une salle de musculation et à une salle de rangement. Trois des quatre gymnases sont séparés par des rideaux amovibles faits de filets de nylon dans la partie supérieure et d'un matériel caoutchouteux très lourd dans la partie inférieure. Le quatrième

gymnase, complètement indépendant des trois autres, est situé face à la salle de musculation et près de l'entrée intérieure. On retrouve aussi, à l'intérieur de chacun des gymnases, une salle de rangement.

On peut avoir accès au complexe sportif par l'intérieur et par l'extérieur de l'école. L'entrée extérieure nous mène à la piste d'athlétisme située à environ 100 mètres à droite de l'entrée du complexe. L'entrée intérieure peut nous mener, par le truchement des corridors de l'école, au terrain de balle-molle qui est situé à l'arrière et à gauche de l'école à plus de 500 mètres du complexe sportif.

Définitions

Les définitions suivantes donneront au lecteur une compréhension plus claire de l'expérience à décrire.

Temps de gestion: fait référence au temps cumulatif que les participants (élèves et enseignants) prennent pour les comportements de gestion et les épisodes de gestion.

Comportement de gestion: fait référence aux comportements verbaux et non-verbaux de l'enseignant par lesquels l'enseignant exécute les tâches d'organisation et les autres tâches.

Tâches d'organisation: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant organise et dispose le groupe d'élèves et le matériel afin d'établir et maintenir un environnement propice à l'enseignement (rassembler ou regrouper les élèves, s'occuper de l'équipement, faire des changements, arrêter les élèves, former des équipes ou des groupes de travail, expliquer des modes d'organisation).

Autres tâches: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant administre (prendre les présences, donner et faire respecter les règles de la classe, donner des informations générales, s'occuper du pointage) et réagit aux comportements déviants des élèves.

Épisodes de gestion: périodes de temps consacrées par la majorité des élèves pour entrer dans le gymnase, pour sortir du gymnase, pour les transitions, les interruptions et les temps d'inactivité.

Transitions: périodes de temps consacrées par la majorité des élèves pour exécuter les consignes d'organisation de l'enseignant ou s'organiser d'eux-mêmes afin de réaliser les activités d'apprentissage, par exemple, se rassembler ou se regrouper, s'occuper de l'équipement, faire des changements, s'arrêter, former des équipes, former des modes d'organisation, s'occuper du pointage.

Interruptions: événements qui arrêtent ou brisent le rythme de la leçon (interruptions disciplinaires, blessures, visiteurs, messages).

Temps d'inactivité: période de temps durant laquelle la plupart des élèves sont en attente ou en pause.

Instrument de mesure

L'instrument d'observation utilisé pour cette étude a été conçu et élaboré en s'inspirant du DACOME-PE (Data Collection for Managerial Efficiency in Physical Education), de Siedentop et Rife (1983). Dans le DACOME-PE, les catégories d'observation sont générales; plusieurs comportements de gestion et épisodes de gestion sont rattachés à chacun, ce qui peut laisser place et à l'interprétation et à la subjectivité chez l'observateur. Les catégories de l'instrument d'observation utilisé ont donc été précisées et redéfinies par

l'expérimentateur afin d'être mieux identifiées que les catégories du DACOME-PE et minimiser ainsi l'interprétation et la subjectivité chez l'observateur.

Les catégories de l'instrument d'observation ont été élaborées par l'expérimentateur à l'aide de la littérature et après avoir visionné plusieurs bandes vidéo d'une banque de cours d'éducation physique de Lirette, Paré et Caron (1986, 1988), en avoir discuté avec des enseignants et conseillers pédagogiques en éducation physique et les avoir utilisées comme instrument d'observation en différé et en direct pour des cours d'éducation physique.

Afin de faciliter l'enregistrement et le chronométrage de ces catégories, l'instrument d'observation a été placé sur informatique². Le Tableau 6 que l'on retrouve aux pages suivantes présente les catégories de comportement de gestion et les catégories d'épisodes de gestion avec leurs touches respectives sur le clavier de l'ordinateur portable.

Enregistrement et cueillette des données

Les comportements de gestion et les épisodes de gestion ont été observés en utilisant deux techniques d'observation appelées l'enregistrement d'événements et l'enregistrement de la durée. Ces techniques qui consistent, pour la première, à compter tous les comportements de gestion de l'enseignant et tous les épisodes de gestion et, pour la deuxième, à mesurer le temps de chacun des comportements de gestion et le temps de chacun des épisodes de gestion, sont simultanément mises en oeuvre au moyen de l'instrument d'observation informatisé.

²Le docteur Louis Laurencelle, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, a conçu et programmé cet «éthographe» sur un micro-ordinateur portable de type IBM, en langage GW-BASIC. L'auteur lui en est reconnaissant.

Tableau 6
Instrument d'observation³

Touches du clavier et touches modifiées pour les comportements de gestion		
Description	Touches du clavier	Touches modifiées
-les tâches d'organisation		
1- rassembler ou regrouper les élèves	1	1
2- s'occuper de l'équipement	2	2a
a- actions de l'enseignant		
b- consignes de l'enseignant	3	2b
3- faire des changements	4	3
4- arrêter les élèves	5	4
5- former des équipes ou groupes de travail	6	5
6- expliquer des modes d'organisation	7	6
-autres tâches		
7- administrer	8	7a
a- prendre les présences		
b- donner ou faire respecter les règles de la classe	9	7b
c- donner des informations générales	0	7c
d- s'occuper du pointage	-	7d
8- réagir aux comportement déviants des élèves	Q	8

³Le lecteur trouvera dans l'Annexe A la définition de chacun des comportements de gestion et de chacun des épisodes de gestion.

Tableau 6 (suite)

Touches du clavier et touches modifiées pour les épisodes de gestion		
Description	Touches du clavier	Touches modifiées
1- entrée des élèves	A	1
2- sortie des élèves	S	2
3- les transitions	D	3a
a- rassemblement ou regroupement des élèves		
b- s'occuper de l'équipement	F	3b
c- changements	G	3c
d- arrêts	H	3d
e- formations d'équipe	J	3e
f- formations des modes d'organisation	K	3f
g- s'occuper du pointage	L	3g
4- les interruptions		
a- disciplinaires	Z	4a
b- blessures	X	4b
c- visiteurs	C	4c
d- messages	V	4d
5- les temps d'inactivité		
a- attente	B	5a
b- pauses	N	5b

Du début à la fin de la période de cours, l'observateur n'a qu'à appuyer sur la touche appropriée du clavier pour que tel comportement de gestion ou tel épisode de gestion observé soit comptabilisé et chronométré au dixième de seconde près. La durée chronométrée se poursuit jusqu'à ce que l'observateur appuie sur une autre touche, soit pour marquer le début d'un nouveau comportement de gestion observé, soit pour indiquer un temps d'enseignement ou un temps de pratique active par les élèves, soit pour mettre fin à la séance d'observation.

L'observateur peut aussi faire des corrections. S'il s'est trompé de catégorie ou de touche, il doit appuyer sur la touche «DEL» ou «ESC» et appuyer ensuite sur la touche appropriée, ce, sans arrêter le chronomètre. Si par mégarde l'observateur appuie sur une des touches non identifiées, le système se met de lui-même en mode de correction et l'observateur n'a qu'à appuyer de nouveau sur la bonne touche pour corriger l'erreur et récupérer le chronométrage de la catégorie appropriée.

Formation de l'observateur

Avant de commencer les sessions de pratique d'observation, l'observateur a appris les définitions des catégories observées (Annexe A). Ensuite, l'expérimentateur a discuté avec l'observateur des différentes catégories en introduisant des exemples pour chaque catégorie.

Est venue ensuite la pratique avec des vidéocassettes. L'observateur a visionné et codé deux vidéocassettes de la banque de cours d'éducation physique de Lirette, Paré et Caron (1986, 1988), vidéocassettes que l'expérimentateur avait déjà visionnées et codées pour permettre à l'observateur de comparer ses réponses avec les siennes.

La pratique avec les vidéocassettes a été suivie d'une pratique en direct de deux périodes d'éducation physique, une le matin et une en après-midi, à l'école secondaire où l'étude devait avoir lieu, pour permettre en même temps à l'observateur de se familiariser avec l'endroit. La pratique est faite à deux observateurs indépendants (l'un ne peut détecter ce que l'autre enregistre), l'observateur et l'expérimentateur, pour pouvoir vérifier la fiabilité interobservateurs, c'est-à-dire le degré de similitude des données de deux observateurs qui travaillent avec les mêmes définitions, regardent les mêmes sujets et ont le même temps d'enregistrement des données. Un taux minimum de fiabilité

interobservateurs de 80% était exigé avant que l'observateur ne débute la collecte des données.

Procédures

Les procédures de base pour cette étude ont été les suivantes:

1. L'établissement des données de base pour chacune des variables dépendantes.
2. L'intervention
3. L'observation des variables dépendantes.

Après que l'enseignant eût accepté de collaborer à l'expérimentation et que la direction d'école eût donné son accord, il lui a été dit qu'il serait observé durant les sept premières périodes de cours et que cette phase permettait l'établissement des données de base pour chacune des variables dépendantes. C'est seulement après cette phase d'observation des deux groupes qu'on lui apprendrait ce sur quoi portait l'expérimentation et qu'il pourrait voir les résultats accumulés.

Au moment de l'intervention, il y a eu une rencontre avec l'enseignant pour lui expliquer les catégories une à une et lui présenter les résultats compilés pour chacune d'elles. Ensuite, il lui a été remis le cahier d'intervention, composé d'une introduction, de buts, d'objectifs terminaux, de définitions, d'explications sur différentes stratégies à utiliser pour établir et maintenir un bon système de gestion, et d'explications sur le fonctionnement de la technique de gestion de comportement (Annexe C). Il lui a été dit qu'il serait observé durant les sept dernières périodes de l'expérimentation et qu'avant chacune d'elles, il y aurait une rencontre pour discuter des stratégies à utiliser afin d'améliorer certains aspects de sa gestion de classe. Lors de la première rencontre avant le début du traitement,

lorsqu'il a été question de l'orientation de la contingence et du choix des activités pour le temps libre, l'enseignant a arrêté son choix pour l'orientation de la contingence sur une contingence orientée vers la majorité du groupe, et pour le choix des activités si les élèves atteignaient l'objectif de 45 minutes de temps libre, sur une marche de 1,5 km pour aller manger une crème glacée à la glacierie.

Pendant l'observation des variables dépendantes après le traitement, avant chaque période, il avait été prévu une rencontre entre l'expérimentateur et l'enseignant non seulement pour discuter des différentes stratégies à utiliser pour améliorer certaines catégories en particulier, mais aussi pour fixer des objectifs à atteindre pour les catégories à améliorer. Les objectifs étaient établis en se basant sur les résultats obtenus avant l'intervention et les résultats obtenus d'une période à l'autre après l'intervention.

Traitement expérimental

Le traitement utilisé dans cette étude est une technique de gestion de comportement, appelée *jeu de gestion (management game)*, qui emploie une stratégie de contingence interdépendante orientée vers le groupe où la majorité des élèves du groupe doit rencontrer le critère de la contingence afin de se mériter le renforcement, lequel est du temps libre. C'est donc dire que si les élèves veulent se mériter du temps libre, la majorité d'entre eux doit respecter les règles suivantes:

- (1) Pour l'entrée des élèves au gymnase, à une heure précise, la majorité des élèves devra être à sa place assignée, tranquille et attentive aux consignes de l'enseignant pour se mériter 2 minutes de temps libre.

- (2) Lorsque l'enseignant demande de l'attention des élèves, la majorité des élèves devra s'arrêter et porter attention à l'enseignant dans les 5 secondes qui suivent le signal pour attirer l'attention pour se mériter une minute de temps libre.
- (3) Lors de changements, la majorité des élèves devra avoir complété la ré-organisation dans les 20 secondes qui suivent le signal de l'enseignant pour débiter la ré-organisation pour se mériter 1 minute de temps libre (voir Annexe C pour plus de détails).

Devis de recherche

Le type d'étude choisi pour vérifier les hypothèses de recherche est un devis de recherche à séquence temporelle à cas unique (Campbell et Stanley, 1963). Après consultation et discussion avec l'enseignant sur la durée possible de l'expérimentation, il fut convenu que celle-ci serait d'une durée de quatorze périodes de cours d'une durée d'une heure pour chacun des groupes, sept avant le traitement et sept pendant l'application du jeu de gestion.

Récapitulation

Ce présent chapitre nous a permis de nous familiariser avec le détail de la méthodologie mise en oeuvre. Les sujets sont un enseignant d'une école secondaire et deux de ses groupes: un groupe du programme régulier de niveau secondaire I et un groupe d'un programme spécial de niveau secondaire, plus précisément un groupe d'élèves avec des troubles d'apprentissage qui suivent un cheminement particulier de première secondaire. La procédure d'expérimentation appliquée en milieu naturel, une séquence temporelle à cas unique, permettra de juger de l'impact d'un système d'intervention destiné à améliorer le temps de gestion, le *jeu de gestion*. Les données, relatives aux

comportements et épisodes de gestion, leurs fréquences et leurs durées, sont recueillies grâce à une grille d'observation élaborée à cette fin et informatisée. L'analyse des données recueillies fait l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Introduction

Cette étude a été réalisée en milieu naturel avec un enseignant en éducation physique d'une école secondaire et de deux de ses groupes d'élèves: un groupe du programme régulier de secondaire I et un groupe de programme spécial de niveau secondaire, plus précisément un groupe d'élèves avec des troubles d'apprentissage et qui suivent un cheminement particulier. On a mis en oeuvre une procédure d'expérimentation dite séquence temporelle à cas unique pour vérifier l'impact d'une technique de gestion de comportement destinée à réduire le temps de gestion, le *jeu de gestion*; cette technique a pour base une stratégie avec contingence interdépendante orientée vers le groupe dans laquelle la majorité des élèves du groupe doit rencontrer le critère de la contingence avant de se mériter du temps libre. L'étude a permis de recueillir les données suivantes: longueur et fréquence des comportements de gestion de l'enseignant, longueur et fréquence des épisodes de gestion et temps total de gestion. Douze comportements de gestion de l'enseignant et seize épisodes de gestion ont été définis (Annexe A). Deux techniques d'observation, l'enregistrement d'événements et l'enregistrement de la durée simultanément mises en oeuvre au moyen de l'instrument d'observation informatisé et d'un ordinateur portable, ont été utilisées pour recueillir les données.

Le présent chapitre présente pour chacun des groupes le contexte expérimental spécifique, les résultats et leur analyse, et une brève comparaison entre les deux groupes.

Présentation des résultats

Groupe du programme régulier

Contexte expérimental spécifique. Lors de la rencontre avec l'enseignant avant l'expérimentation, il avait été question d'utiliser une séquence temporelle avec sept prises de données avant et sept après le traitement. Il ne semblait pas y avoir de problème à ce moment-là. Lorsque l'étude a débuté avec la première prise de données avant le traitement, l'enseignant mentionna qu'à cause d'obligations professionnelles rattachées à son travail à l'école, il raterait les deux périodes suivantes. Après la deuxième prise de données avant le traitement, il n'y a pas eu de prise de données, l'expérimentateur étant malade. Il n'y a pas eu non plus de prise de données à la deuxième période après le traitement parce qu'au cours précédent, suite à des circonstances malheureusement propices, les élèves ont semé la pagaille et l'enseignant, après les avoir fait asseoir, les a condamnés à rester en classe pour la période suivante pour faire une réflexion sur leur comportement en éducation physique: les données de cette période de cours ont été mises de côté pour les calculs statistiques parce qu'elles sont considérées aberrantes.

Les résultats de certaines catégories telles que les entrées d'élèves, les sorties d'élèves, les prises de présences et les changements, ont été mis en évidence parce que l'enseignant, suite aux rencontres et aux discussions avec l'expérimentateur sur différentes stratégies à utiliser en vue d'améliorer particulièrement ces catégories, leur a porté une attention spéciale durant le traitement.

Résultats et analyses statistiques. Le Tableau 7 présente les résultats en donnant les moyennes et les écarts-types pour le nombre, la durée et le pourcentage de durée observés pour les comportements de gestion, les épisodes de gestion, le temps total de gestion et certaines catégories telles que les entrées d'élèves, les sorties d'élèves, les prises de présence et les changements, ce pour les six séances avant traitement et les trois séances après traitement chez le groupe de programme régulier. L'Annexe D présente le détail des résultats de même que les représentations graphiques de ceux-ci.

Tableau 7

Moyennes et écarts-types pour le nombre, la durée et le pourcentage de durée observés pour les totaux et certaines catégories ce, pour les six séances *Avant traitement* et les trois séances *Après traitement* chez le groupe de programme régulier

Catégories		Nombres		Durées (s)		Durées (%)	
		Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Comportements de gestion	\bar{X} S_x	34,7 6,4*	13,7 2,5	680,5 321,8*	219,1 132,9	18,9 6,2*	9,8 6,0
Épisodes de gestion	\bar{X} S_x	18,5 5,2	14,3 3,2	1232,0 499,9	1016,2 159,7	34,2 13,9	27,4 3,3
Temps total de gestion	\bar{X} S_x	53,2 5,5*	28,0 5,6	1912,6 375,8*	1235,3 60,9	53,1 10,4 *	33,4 0,6
Entrées des élèves	\bar{X} S_x	1,0 0	1,0 0	197,7 119,2	217,7 89,8	5,5 3,3	5,9 2,3
Sorties des élèves	\bar{X} S_x	1,3 5	1,0 0	292,5 133,1	302,0 108,4	8,1 3,7	8,1 2,7
Prendre les présences	\bar{X} S_x	1,8 0,8	0,3 0,6	113,8 31,1*	15 26,0	3,2 0,9*	0,4 0,7
Changements	\bar{X} S_x	3,7 2,5	3,7 3,2	270,0 241,2	153,7 140,6	7,5 6,7	4,1 3,9

*Différences “avant/après” significatives à 5% au test U de Mann-Whitney.

En examinant attentivement le Tableau 7, on se rend compte qu'avec le groupe du programme régulier, les moyennes ont considérablement diminué après le traitement pour les comportements de gestion de l'enseignant, passant de 34,7 à 13,7 pour les nombres, de

680,5 à 219,1 pour les durées en secondes et de 18,9 à 9,8 pour les durées en pourcentage, et pour le temps de gestion, passant de 53,2 à 28,0 pour le nombre moyen d'interventions, de 1912,6 à 1235,3 pour les durées en secondes et de 53,1 à 33,4 pour les durées en pourcentage. D'ailleurs, on dénote une différence significative entre les données *avant traitement* et *après traitement*, selon le test U de Mann-Whitney au seuil de 5%, soit pour les nombres ($U=0$, $p=0,012$) et les durées ($U=1$, $p=0,024$) des comportements, et pour les nombres ($U=0$, $p=0,012$) et les durées ($U=0$, $p=0,012$) du temps total. La moyenne a considérablement diminué aussi pour les durées en secondes et en pourcentage pour la catégorie *prendre les présences*, passant de 113,8 à 15,0 pour les durées en secondes et de 3,2 à 0,4 pour les durées en pourcentage. On dénote encore là une différence significative entre les données *avant* et *après traitement* d'après le test U au seuil de 5% pour les durées ($U = 0$, $p=0,012$) de cette catégorie.

En continuant d'examiner le Tableau 7, on réalise qu'il n'y a qu'une légère diminution des moyennes pour les épisodes de gestion, passant de 18,5 à 14,3 pour les nombres, de 1232 à 1016,2 pour les durées en secondes et de 34,2 à 27,4 pour les durées en pourcentage. La moyenne a légèrement diminué aussi pour les durées en secondes et en pourcentage pour la catégorie *changements*, passant de 270,0 à 153,7 pour les durées en secondes et de 7,5 à 4,1 pour les durées en pourcentage.

En poussant notre analyse un peu plus loin, on remarque que la moyenne n'a guère changé pour les nombres des catégories *entrées des élèves*, *sorties des élèves*, *prendre les présences* et *changements*, et pour les durées en pourcentage de la catégorie *sorties des élèves*. On remarque aussi qu'il y a eu une légère augmentation de la moyenne pour les durées en secondes et en pourcentage de la catégorie *entrées des élèves*, passant de 197,7 à 217,7 pour les durées en secondes et de 5,5 à 5,9 pour les durées en pourcentage, et une

légère augmentation de la moyenne pour les durées en secondes de la catégorie *sorties des élèves*, passant de 292,5 à 302,0.

Groupe du programme spécial

Contexte expérimental spécifique. Mis à part la perte de deux périodes d'observation due à des obligations professionnelles de l'enseignant et le fait que les résultats de certaines catégories aient été mis évidence parce que l'enseignant leur a porté plus d'attention, il n'y a que la perte des résultats de la cinquième prise des données après le traitement à souligner. Ces résultats ont été perdus parce que tout simplement, ils n'ont pas été enregistrés, soit en raison d'une inattention de l'observateur ou par une défaillance du système informatique de prise de données.

Résultats et analyses statistiques. Le Tableau 8 présente les résultats en donnant les moyennes et les écarts-types pour le nombre, la durée et le pourcentage de durée observés pour les comportements de gestion, les épisodes de gestion, le temps total de gestion et certaines catégories telles que les entrées des élèves, les sorties d'élèves, les prises de présences et les changements, ce, pour les sept séances avant traitement et les quatre séances après traitement chez le groupe du programme spécial, plus précisément chez le groupe d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et suivent un cheminement particulier. Les données détaillées et les représentations graphiques se retrouvent aussi à l'Annexe D.

Tableau 8

Moyennes et écarts-types pour le nombre, la durée et le pourcentage de durée observés pour les totaux et certaines catégories ce, pour les sept séances *Avant traitement* et les quatre séances *Après traitement* chez le groupe de programme spécial,

Catégories		Nombres		Durées (s)		Durées (%)	
		Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Comportements de gestion	\bar{X} S_x	8,1 5,8	7,8 5,0	232,8 125,9	238,2 88,8	6,5 3,5	6,6 2,5
Épisodes de gestion	\bar{X} S_x	7,9 5,5	10,0 4,7	1236,1 512,8	1232,0 460,3	34,4 14,2	34,2 12,8
Temps total de gestion	\bar{X} S_x	16,0 10,8	17,8 5,6	1468,9 502,8	1470,2 379,4	40,8 13,9	40,9 10,5
Entrée des élèves	\bar{X} S_x	1,0 0	1,0 0	341,0 140,5	178,5 76,0	9,5 3,9	5,0 2,1
Sortie des élèves	\bar{X} S_x	1,3 0,5	1,5 1,0	523,0 159,7	478,3 185,2	14,6 4,4	13,3 5,1
Prendre les présences	\bar{X} S_x	1,7 1,0	0,5 1,0	81,4 54,0	33,0 66,0	2,3 1,5	0,9 1,9
Changements	\bar{X} S_x	2,1 2,7	1,3 1,9	139,4 235,2	65,8 128,2	3,9 6,5	1,9 3,6

En examinant le Tableau 8, on se rend compte qu'avec le groupe du programme spécial, il n'y a eu aucune différence significative entre les données Avant et Après traitement d'après le test de Mann-Whitney au seuil de 5%. On observe une différence modérément significative pour les durées de la catégorie *entrées des élèves* ($U=5$,

$p=0,055$), où la moyenne est passée de 341,0 à 178,5 pour les durées en secondes et de 9,5 à 5,0 pour les durées en pourcentage, et les durées de la catégorie «prendre les présences» ($U=6$, $p=0,082$) où la moyenne est passée de 81,4 à 33,0 pour les durées en secondes et de 2,3 à 0,9 pour les durées en pourcentage. Il y a aussi une légère diminution de la moyenne pour les durées en secondes et en pourcentage de la catégorie *changements*, passant de 139,4 à 65,8 pour les durées en secondes et de 3,9 à 1,9 pour les durées en pourcentage, et une très légère diminution pour les durées en secondes et en pourcentage de la catégorie *sorties des élèves*, où la moyenne est passée de 523,0 à 478,3 pour les durées en secondes et de 14,6 à 13,3 pour les durées en pourcentage. Pour le reste, à part une légère augmentation de la moyenne pour les nombres des épisodes de gestion, passant de 7,9 à 10,0, il n'y a pas ou très peu de diminution.

Comparaison entre les deux groupes.

En comparant les résultats des deux groupes, on constate que ce n'est que dans le groupe du programme régulier que l'on retrouve de différences significatives pour les comportements de gestion, le temps total de gestion et la catégorie *prendre les présences*. Par contre, dans le groupe de programme spécial, il n'y a eu que des différences modérément significatives et ce, seulement pour les catégories *entrées des élèves* et *prendre les présences*. Pour le reste, il n'y a guère eu de changement. On ne peut cependant pas passer sous silence que dans le groupe du programme régulier le temps total de gestion est très élevé, plus de 53,2% du temps. On aurait pu s'attendre à l'inverse et retrouver ce résultat avec le groupe de programme spécial. Ce pourcentage de gestion pré-traitement élevé ne pouvait faire autrement que de diminuer dans le groupe du programme régulier.

Récapitulation

Le présent chapitre nous a rendu compte des résultats statistiques de l'étude. Il montre en fait qu'à part quelques différences significatives pour certaines catégories du groupe du programme régulier et quelques différences modérément significatives pour certaines catégories du groupe de programme spécial, et hormis de très légères augmentations de la moyenne pour certaines catégories du groupe du programme régulier et du groupe de programme spécial, il n'y a eu que très peu de diminution de nombre et de durée pour l'ensemble des catégories des deux groupes. L'interprétation de ces résultats fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Introduction

L'analyse des données, au chapitre précédent, nous a mis en présence de différences significatives pour les comportements de gestion de l'enseignement, pour le temps total de gestion et pour la catégorie *prendre les présences* avec le groupe de programme régulier, et de différences modérément significatives pour les catégories *entrée des élèves* et *prendre les présences* avec le groupe de programme spécial. Il n'y a guère eu de changement pour les autres catégories.

Conclusions tirées des résultats

Dans le Chapitre I, nous posions comme hypothèse générale que la technique du *jeu de gestion* réduit le temps total de gestion; de plus, cette technique de gestion de comportement peut réduire la longueur des épisodes de gestion dans chacune des rubriques de même que la fréquence des comportements de gestion. Les résultats montrent que l'utilisation du *jeu de gestion* a eu un effet modéré sur le temps total de gestion, sur la longueur des épisodes de gestion et sur le nombre des comportements de gestion autant avec un groupe qu'avec l'autre, et ce, malgré les quelques diminutions constatées. Mais ce n'est pas parce que le *jeu de gestion* n'a eu que peu d'effet qu'il faut le condamner pour autant comme stratégie de contingence interdépendante orientée vers le groupe. Il faut plutôt identifier les facteurs qui ont pu influencer négativement les résultats.

La seule catégorie à manifester un effet modéré du *jeu de gestion* est, à notre avis, *l'entrée des élèves*, pour le groupe du programme spécial: la durée moyenne est passée de 341,0 à 178,5 secondes, ou de 9,5 à 5,0 en pourcentage. Quant aux autres diminutions observées, nous pensons qu'elles sont surtout attribuables à la sensibilisation de l'enseignant à la gestion de la classe.

En effet, après qu'il eût été sensibilisé à la gestion de la classe pendant le traitement et en cours d'application du *jeu de gestion* grâce au cahier d'intervention, aux rencontres et aux discussions avec l'expérimentateur, l'enseignant s'est lui-même appliqué à diminuer les nombres et les durées de ses comportements de gestion: c'est ce qui a réduit effectivement le nombre d'événements et le temps total de gestion. Le plus bel exemple rencontré dans cette étude pour illustrer ce phénomène de sensibilisation est celui du comportement de gestion *prendre les présences*, à propos duquel l'enseignant et l'expérimentateur ont discuté différentes stratégies pour en diminuer la fréquence et la longueur. À la fin de l'expérimentation, l'enseignant n'avait plus besoin de prendre les présences: c'est un élève qui le faisait. Mais ce n'est pas parce que l'élève le faisait mieux que l'enseignant que les durées en secondes et en pourcentage ont diminué de façon significative pour le groupe de programme spécial mais plutôt parce que pendant ce temps l'enseignant et la majorité des élèves pouvaient porter leur attention sur autre chose. L'enseignant responsabilise du même coup un élève qui, lui, fait un pas vers l'autogestion. Il tend aussi vers l'objectif final d'un système de gestion qui est d'amener les élèves à s'autogérer et les rendre responsables.

Les autres facteurs qui ont pu influencer les résultats sont: la formation de l'enseignant en matière de gestion de la classe, l'époque de l'année scolaire, l'orientation de la contingence et le renforcement dans la stratégie de contingence interdépendante orientée

vers le groupe, les installations selon l'activité au programme, l'alourdissement de tâche de l'enseignant et la motivation scolaire des élèves des deux groupes.

Considérons d'abord la formation de l'enseignant en matière de gestion de la classe. C'est lors de la rencontre avant le début du traitement, en discutant avec l'enseignant des stratégies et des habiletés d'enseignement les plus importantes pour développer et maintenir un bon système de gestion, que l'expérimentateur s'est rendu compte que l'enseignant n'avait que parcouru globalement le cahier d'intervention et qu'il connaissait très peu ces stratégies et habiletés. L'enseignant a avoué qu'il avait lu rapidement le cahier d'intervention, qu'il en trouvait l'idée intéressante, que c'était la première fois qu'il entendait parler de certaines de ces stratégies et habiletés, qu'il aurait voulu en entendre parler dans sa formation universitaire et, enfin, qu'il utilisait certaines de ces habiletés mais seulement pour des fins d'enseignement.

Un autre facteur à considérer est l'époque de l'année. À notre point de vue, l'époque idéale pour l'expérimentation aurait été en début d'année scolaire. Mais pour des considérations de cheminement académique du chercheur, on a dû retarder et expérimenter en janvier, ce qui a pu avoir un certain impact. La revue de la littérature suggère en effet que c'est en début d'année scolaire que l'on implante un bon système de gestion. En janvier, notre enseignant, comme tous les enseignants, avait mis en place des règles et des procédures; il lui était alors difficile de les changer. En fait, ce que nous avons tenté de faire, ce n'est que d'essayer d'améliorer ou plutôt de renforcer un système de gestion déjà défaillant. La revue de littérature indique qu'il est beaucoup plus difficile de restaurer un système de gestion ou d'en instaurer un en milieu de l'année scolaire.

L'expérimentation en début d'année nous aurait permis de discuter avec l'enseignant de l'établissement d'un système de gestion, des règles, des procédures et des routines à

enseigner. Elle nous aurait permis aussi de discuter, pour le maintien du système de gestion particulièrement en début d'année, de la surveillance continue (*monitoring*), du renforcement des comportements appropriés, du signalement des attentes pour la participation et de la responsabilisation de l'élève. Une expérimentation en début d'année aurait donc favorisé l'implantation d'un système de gestion efficace et permis de situer la technique du *jeu de gestion* sous la bonne perspective (prévention), c'est-à-dire aider à améliorer les performances de gestion en motivant les élèves.

Deux autres facteurs qui ont pu influencer les résultats sont l'orientation de la contingence et le renforcement dans la stratégie de contingence interdépendante orientée vers le groupe. L'orientation de la contingence, parce que lors de la rencontre avant le début du traitement, en discutant avec l'enseignant, il a été jugé préférable d'utiliser une contingence orientée vers la majorité des élèves au lieu du groupe entier afin d'éviter de trop fortes pressions sur certains individus qui ne rencontreraient pas le critère de la contingence et, par le fait même, des pertes de temps énormes pour l'enseignant et les élèves. Cependant, dans la littérature, on souligne l'avantage d'une contingence orientée vers tout le groupe pour pouvoir tabler sur l'influence des pairs ou sur le contrôle par les pairs, parce que cette orientation donne aux pairs l'occasion d'agir en tant qu'agents de changement. On mentionne que la technique du *jeu de gestion* est plus facile à gérer lorsqu'on utilise cette orientation.

Le renforcement aussi n'était peut-être pas assez puissant ou significatif pour les élèves. Dans la littérature, il est mentionné qu'un des aspects les plus importants d'une contingence orientée vers le groupe est la puissance du renforcement. Il doit être assez significatif pour permettre aux élèves et à l'enseignant d'en évaluer les conséquences positives ou négatives. Encore une fois, lors de la rencontre avec l'enseignant avant le début du traitement, lorsqu'il a été question du choix des activités pour le temps libre,

l'enseignant a fait son choix. N'aurait-il pas mieux valu de consulter les élèves? Est-ce que le choix de l'enseignant était assez significatif aux yeux des élèves pour pouvoir servir à l'enseignant comme aux élèves de conséquence positive ou négative de leurs actions? Est-ce que, pour les élèves, le fait de ne pas atteindre l'objectif de 45 minutes de temps libre qui leur permettait, à la dernière période de cours de l'année scolaire avant les examens, de marcher 1,5 km et aller manger une crème glacée à la glacerie, était assez significatif pour être une récompense et une conséquence de leurs actions? Peut-être que non pour les élèves du groupe de programme régulier, car ils n'ont pas eu la récompense et ont été obligés de se présenter au gymnase à la dernière période pour une activité de soccer. Tandis que les élèves du groupe de programme spécial, eux, ont atteint l'objectif et mérité la récompense.

Un autre facteur qui a pu influencer les résultats concerne la topographie des installations sportives selon l'activité au programme. Selon les installations de l'école décrites au chapitre de la méthodologie, si l'enseignant choisit l'activité de balle molle extérieure, l'épisode de gestion *changement de plateaux* sera plutôt long puisque, pour se rendre au terrain de balle molle, les élèves ont à parcourir plus de 500 mètres: le temps de gestion enregistré est donc plus long. Si l'enseignant choisit l'activité *ping-pong*, le groupe n'a qu'à rester dans la grande salle: en choisissant cette activité, l'enseignant limite les déplacements et par le fait même diminue le temps de gestion sans même avoir à utiliser une technique telle que le *jeu de gestion*.

Un autre facteur potentiel est la tâche de l'enseignant, c'est-à-dire plus précisément l'alourdissement de tâche que l'enseignant a assumé avec cette expérimentation. Ayant déjà une tâche régulière et d'autres obligations professionnelles, l'enseignant n'a pu s'investir à fond dans une telle démarche.

Un dernier facteur à considérer est la motivation scolaire des élèves des deux groupes. Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, le groupe de programme régulier était un groupe dit *de doubleurs* et était constitué d'élèves ayant eu des problèmes d'apprentissage au primaire, tandis que le groupe de programme spécial, désigné *de cheminement particulier*, était constitué d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ces deux groupes étaient composés d'élèves ayant connu des situations d'échec, le groupe de cheminement particulier plus que l'autre. À cause de ces situations d'échec, les élèves, plus âgés que la normale au niveau de première secondaire, avaient perdu leur intérêt et leur motivation à l'école.

Comparaisons des résultats avec ceux d'autres recherches

Dans la littérature, les effets de stratégies avec des contingences orientées vers le groupe en éducation physique ont été rapportés dans seulement quelques études; les résultats de la présente expérimentation seront comparés à ceux de ces études. Nous examinerons d'abord l'étude de Siedentop, Rife et Boehm (1974, cités dans Siedentop, 1983, 1991) qui utilisent la même stratégie et pour le même objectif que dans cette expérimentation, puis l'étude de Young (1973), de Paese (1982) et celle de Vogler et French (1983). Nous tenterons d'identifier les facteurs qui ont pu influencer les résultats de toutes ces études, incluant la nôtre.

Siedentop, Rife et Boehm après avoir observé que des étudiants maîtres au niveau primaire passaient trop de temps à la gestion de la classe et qu'il y avait trop de comportements dérangeants durant leurs cours d'éducation physique, ont amélioré substantiellement le temps de gestion en utilisant la technique du *jeu de gestion* comme nous l'avons fait dans cette étude. Les moyennes du temps total de gestion et des épisodes

de gestion avant et après traitement pour des cours de 35 minutes de trois étudiants-maîtres sont présentées dans le Tableau 9.

Tableau 9
Réduction du temps de gestion^a

Sujets	Avant	Après
1. Temps total de gestion	10:37	1:46
Temps moyen par épisode de gestion	1:49	0:23
2. Temps total de gestion	11:36	2:03
Temps moyen par épisode de gestion	1:37	0:25
3. Temps total de gestion	13:33	1:23
Temps moyen par épisode de gestion	1:28	0:13

^aAdapté de *Modifying the Managerial Efficiency of Students Teachers in Physical Education*, de Siedentop Rife et Boehm (1974, cités dans Siedentop, 1983, 1991).

Ces résultats nous font constater que, contrairement à notre expérimentation, la technique *jeu de gestion* s'est avérée efficace dans ce cas. Le temps total de gestion et les temps moyens des épisodes de gestion ont été réduits de façon significative, voire spectaculaire.

Deux facteurs ont sûrement pu influencer ces résultats: l'orientation de la contingence et le renforcement choisi. L'orientation de la contingence, parce qu'elle concernait tout le groupe et non seulement la majorité des élèves, comme dans la présente expérimentation. L'orientation vers le groupe entier permet de tabler sur l'influence des pairs ou le contrôle par les pairs et donne une occasion pour les pairs d'agir en tant qu'agents de changement. Le renforcement choisi, parce que ce choix, impliquant des activités en éducation physique

pour le temps libre, était fait par les élèves et non par l'enseignant, comme dans notre cas. Pour Siedentop, Rife et Boehm, le renforcement était donc présumément plus puissant et plus significatif pour les élèves.

D'autres facteurs potentiels sont la formation, la préparation et la motivation des étudiants-maîtres, et l'âge des élèves. La formation parce que dans leur formation en éducation physique, les étudiants-maîtres de Siedentop, Rife et Boehm, contrairement à l'enseignant dans notre étude, ont été sensibilisés et formés à la gestion de la classe dans les programmes de l'université de l'état d'Ohio où enseigne Siedentop. La préparation, parce qu'après avoir observé que des étudiants-maîtres, au niveau primaire, passaient trop de temps à la gestion de la classe et qu'il y avait trop de comportements dérangeants dans leurs cours d'éducation physique, Siedentop, Rife et Boehm ont présumément pris le temps nécessaire lors du traitement pour bien préparer les étudiants-maîtres à implanter et gérer la technique du *jeu de gestion*. Dans cette expérimentation, il était difficile de prendre plus de temps pour bien préparer l'enseignant à implanter et gérer cette technique.; en fait, nous n'aurions qu'alourdi sa tâche. La motivation, parce qu'il est certain que l'expérimentation faite par les étudiants-maîtres n'avait pas pour eux la même signification que pour l'enseignant dans notre expérimentation. Pour les étudiants-maîtres, on peut présumer en effet que l'évaluation de leur stage dépendait d'une manière directe ou indirecte des résultats de l'expérimentation. L'âge des élèves, parce que l'étude de Siedentop, Rife et Boehm a été réalisée avec des élèves du primaire et qu'il est plus facile de motiver des élèves dans ces âges que des élèves dans l'adolescence, pour qui l'école est vue comme une série d'échecs comme c'est sans doute le cas dans notre expérimentation. Mentionnons enfin, en terminant la comparaison avec cette étude, que l'expérimentateur a essayé en vain d'obtenir le rapport de recherche ou le contexte de réalisation détaillé en écrivant à l'auteur principal,

Siedentop. La diminution faramineuse du temps nous semblant incroyablement bonne, il aurait été intéressant de se mettre au fait de son contexte de réalisation.

Dans son étude, Young (1973) a utilisé un *jeu de comportement* (*good behavior game*) pour augmenter le nombre de comportements appropriés manifestés par des élèves de deuxième secondaire et le même jeu pour développer les habiletés physiques de ces élèves. Nous nous intéresserons particulièrement aux résultats du *jeu du bon comportement* utilisé pour augmenter le nombre de comportements appropriés parce qu'il emploie une stratégie avec contingence orientée vers le groupe tandis que l'autre utilise une stratégie avec contingence individuelle. Les résultats du *jeu de comportement* indiquent une augmentation relative de 11% par rapport à la moyenne des comportements appropriés établie avant le traitement.

Dans l'étude de Paese (1982), une étudiante-maître, après deux semaines de stage dans une école secondaire avec trois classes de 45, 35 et 38 élèves, a averti son superviseur de stage qu'elle était préoccupée par le très grand nombre d'élèves qui ne s'habillaient pas de façon appropriée (culotte courte, chandail à manches courtes, bas blancs et souliers de course). Après que son superviseur de stage et que son enseignante-guide eussent pris la décision de la laisser intervenir, en appliquant une stratégie de contingence interdépendante orientée vers le groupe avec des élèves de niveau secondaire, elle a amélioré le pourcentage du nombre d'élèves qui s'habillaient de façon appropriée pour les cours d'éducation physique: ce pourcentage est passé de 63% à 83%.

Vogler et French (1983) ont eux aussi utilisé un *jeu du bon comportement* (*good behavior game*) pour améliorer le pourcentage de comportements axés sur la tâche en éducation physique avec des élèves de niveau primaire présentant des troubles de conduite et de comportements. Les pourcentages obtenus de 89,7% et 84,4% pour les élèves ayant

des troubles de conduite et de comportements doivent être très impressionnants quand l'on considère que le pourcentage pour des groupes de programme régulier est normalement de 70% (Walker, 1979; cité dans Vogler et French, 1983).

La documentation citée, qui rapporte les études précédentes, contient les indications méthodologiques et le contexte de réalisation nous permettant, cette fois, de juger de la validité des conclusions.

Les facteurs qui ont pu influencer si favorablement les résultats dans ces trois dernières études sont l'orientation de la contingence, le renforcement et la variation du critère de la contingence dans la stratégie de contingence. L'orientation, parce que dans les trois études, la contingence était orientée encore vers tout le groupe. Le renforcement, parce que dans chaque étude le renforcement a semblé être significatif pour les élèves. Dans l'étude de Young (1973), l'équipe dans laquelle tous les membres avaient des comportements appropriés gagnait des points et l'équipe accumulant le plus de points se méritait une période d'éducation physique de plus, le vendredi; l'autre équipe, elle, restait en classe avec un autre enseignant, pour étudier. Dans l'étude de Paese (1982), si un certain pourcentage d'élèves étaient habillés de façon appropriée pendant un nombre minimum de cours, les élèves se méritaient une période de poids et haltères ou de danse aérobique, deux activités populaires auprès des élèves de cette école même si elles n'avaient pas été expressément choisies par les élèves. Dans l'étude de Vogler et French (1983), le temps libre des activités physiques pré-sélectionnées par l'enseignant pour chaque jour et pour le vendredi était gagné si tous les membres de l'équipe avaient des comportements axés sur la tâche en suivant les règles de la classe. La variation du critère de la contingence, dans l'étude de Paese (1983), apparaissait comme suit. Un certain pourcentage d'élèves habillés de façon appropriée pour les cours d'éducation physique était exigé pendant un certain nombre de cours. Une fois le renforcement donné, le nombre de jours était

augmenté. Ensuite, le pourcentage d'élèves était augmenté, mais en ramenant le nombre de jours au minimum, soit deux.

Cet ensemble de facteurs, tous favorables à l'efficacité d'un système comportemental à l'étude, explique d'après nous le succès des études rapportées. Quant aux résultats de notre étude et vu l'absence d'expérimentations comparatives incluant tous les facteurs, il nous est difficile de cerner les facteurs spécifiques - période de l'année, formation de l'intervenant, motivation des élèves, orientation de la contingence, force du renforcement, variation du critère, etc. - qui sont responsables du peu d'efficacité observée dans nos deux groupes d'élèves.

Conclusion

Le problème soulevé par la présidente des directions d'écoles de Montréal et le M.E.Q. dans l'introduction nous avait amené à nous poser certaines questions sur la gestion de classe en éducation physique. Premièrement, est-ce que l'on retrouve des problèmes de gestion de classe en éducation physique? Deuxièmement, quelle portion du temps d'un cours est passée à la gestion? Troisièmement, est-ce que l'on peut affirmer que l'enseignant passe trop de temps à gérer? Et, quatrièmement, si l'enseignant passe trop de temps à gérer, est-il possible de l'amener à réduire le temps et comment réussir à le faire? Nous pouvons maintenant répondre par l'affirmative à toutes ces questions et ce, malgré le fait que dans cette expérimentation, il n'y ait pas eu des résultats d'une efficacité marquée avec l'utilisation de la technique du *jeu de gestion*. Cependant, il ne faut pas condamner cette technique pour autant. Nos conclusions tirées des résultats et notre comparaison avec les résultats d'autres études nous permettent de dire que l'enseignant peut utiliser cette technique en s'assurant cependant que la contingence soit orientée vers le groupe entier et non

seulement vers la majorité du groupe, et en s'assurant aussi d'avoir un renforcement puissant et significatif pour les élèves.

Malgré le fait que nous n'ayons pas eu les résultats espérés avec la technique du *jeu de gestion*, cette expérimentation a permis de faire une recherche sur le terrain, de rassembler la littérature sur la gestion de la classe, de développer un instrument d'observation et de faire apparaître la formation lacunaire en matière de gestion de la classe, autant dans la formation des étudiants-maîtres en éducation physique à l'université et dans la formation continue des intervenants en éducation physique. Cette recherche a permis de nous rendre compte qu'il est plus que temps qu'on se penche sur ce problème et qu'on élabore et expérimente des programmes de formation.

Recommandations

Durant cette expérimentation, plusieurs facteurs ont pu influencer les résultats obtenus. Ces facteurs sont la formation de l'enseignant en matière de gestion de la classe, l'époque de l'année scolaire, l'orientation de la contingence et le renforcement dans la stratégie de contingence orientée vers le groupe, les installations selon l'activité au programme, l'alourdissement de tâche de l'enseignant et la motivation scolaire des élèves des deux groupes. Il serait intéressant de faire une nouvelle expérimentation en tentant de contrôler ces facteurs.

En guise de proposition de recherche, nous referions l'expérimentation en employant plusieurs enseignants et plusieurs groupes, les enseignants étant libérés d'un certain nombre de périodes d'enseignement de leurs tâches pour qu'ils se consacrent un peu plus au projet. Deuxièmement, l'expérimentation devrait débiter en début d'année scolaire pour éviter d'avoir à faire face à un système de gestion improvisé ou défaillant. Avant le début de l'expérimentation, les enseignants recevraient une formation en matière de gestion de la

classe. Cette formation devrait porter sur l'établissement et le maintien d'un système de gestion. Avant le début de la période de traitement, le temps nécessaire devrait être pris pour les préparer à implanter et gérer la technique du *jeu de gestion*. Dans la stratégie de contingence interdépendante orientée vers le groupe qu'utilise la technique du *jeu de gestion*, la contingence devrait être orientée vers le groupe entier. Le renforcement devrait être soigneusement déterminé et significatif, assez significatif pour devenir une conséquence. Les enseignants pourraient même consulter les élèves pour le choix des activités à faire dans le temps libre mérité. Il faudrait aussi que l'enseignant, lorsqu'il est possible de le faire, choisisse ses activités d'enseignement en tenant compte de la topographie des installations scolaires. Il serait aussi intéressant de refaire l'expérimentation avec des élèves de programmes réguliers qui n'ont pas fait face à des situations d'échec et qui peuvent donc être plus motivés à l'école. L'utilisation de quelques enseignants/groupes servant de témoins, c'est-à-dire sans intervention expérimentale portant sur la gestion de la classe, renforcerait la généralisabilité des conclusions.

RÉFÉRENCES

- Anderson, W. et Barette, G. (1978). Teacher behavior. In W. Anderson et G. Barette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes* *Motor skills: Theory into practice*. Monograph # 1, 25-38.
- Brophy, J. E. (1981). A functional analysis of praise. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (p. 328-375).
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Chicago: Rand McNally College.
- Costello, J. et Lauback, S. (1978). Student behavior. Dans W. Anderson et G. Barette (Eds), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education. Motor Skills: Theory into practice*. Monograph # 1, 11-24.
- Donahue, J. A., Gillis, J. M. et King, K. (1980). Behavior modification in sport and physical education: A review. *Journal of Sport Psychology*, 2, 311-328.
- Doyle, W. (1986). Classroom management and organization. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*, (p. 392-431). New York: McMillan.
- Dunn, J. M. et Fredericks, B. (1985). The utilization of behavior management in mainstreaming in physical education. *Adapted Physical Activity Quaterly*, 2, 338-346.
- Emmer, E. et Evertson, C. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Emmer, E., Evertson, C. et Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary Journal*, 80(5), 219-231.

- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. S. et Worsham, M. E. (1989). *Classroom management for secondary teachers (2nd ed)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Evertson, C. M. (1989). Classroom organisation and management. In Maynard C. Reynolds for the American Association of Colleges for Teacher Education (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, (pp. 59-70). New York: Pergamon.
- Evertson, C. M. et Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S., Sanford, J. P. et Worsham, M. E. (1989). *Classroom management for elementary teachers (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education, Becoming a master teacher!* Champaign, IL: Human Kinetics .
- Heron, T. E. (1987). Group-oriented contingencies. In V. Knight et A. Marsh (Eds.), *Applied behavior analysis*. (pp. 499-514). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. et Gump, P. (1958). The ripple effect in discipline. *Elementary School Journal*, 59, 158-162.
- La Presse. (2 mars 1992). *Les jeunes enseignants se heurtent à la vision désabusée de leurs aînés!* Montréal.
- Lavay, B. (1986). Behavior management in physical education. *Physical Education*, 103-110.
- Lirette, M., Paré, C. et Caron, F. (1986). Professionnal interventions of physical education teachers in elementary and high schools. In M. Piéron et G. Graham (Eds.)

- The 1984 Olympic scientific congress proceedings: Vol. 6, Sport Pedagogy* (pp. 77-83). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lirette, M., Paré, C. et Caron, F. (1988). A comparison of physical education teachers when teaching in regular or special education (remedial) programs. In *International Journal of Physical Education*, 25, 27-31.
- Luke, M. (1989). Research on class management and organization: Review with implications for current practice. *Quest*, 41, 55-57.
- Metzler, M. (1979). *The measurement of academic learning time in physical education*. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *Guide pédagogique - Primaire, éducation physique, premier et second cycles*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *Guide pédagogique - Secondaire, éducation physique, premier et second cycles*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation des enseignantes et des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire, Orientations et compétences attendues*. Québec.
- Osborne, J. G. (1969). Free-time as a reinforcer in the management of classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 113-118.
- Paese, P. (1982). Effects of interdependent group contingencies in a secondary physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 29-37.
- Piéron, M. (1993). *Analyses d'enseignement pour mieux enseigner*. Dossier no 16, Éducation physique et sport. Paris: Éditions Revue EPS.
- Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (1st ed.). St. Louis: C.V. Mosby.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: C.V. Mosby.
- Rushall, B. S., Siedentop, D. (1972). *The development and control of behavior in sport and physical education*. Philadelphia: Lea et Febiger.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed) (pp. 376-391). New York: McMillan.
- Scheiff, A., Renard, J. P., Roelandt, E. et Swalus, P. (1987). Étude des paramètres de temps de la leçon. *Sport, 117*, 19-28.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. et Rife, F. (1983). Data collection for managerial efficiency in physical education. Dans P. Darst, V. Mancini et D. Zaknajsek (Eds), *Systematic observation for physical education*, (p. 133-139). West Point, NY: Leisure Press.
- Swalus, P., Carlier, G., Florence, J. Renard, J. P. et Scheiff, A. (1988). *Regard sur l'éducation physique, analyse de son enseignement à l'école primaire*. Louvain: Swalus.
- Vogler, E. W. et French, R. W. (1983). The effects of a group contingency strategy on behaviorally disordered students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 54*, 273-277.
- Young, R. (1973). *The effects of various reinforcement contingencies on a second grade physical education class*. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University.

ANNEXE A

Définitions des catégories du système d'observation

Définitions des comportements de gestion de l'enseignant

-Tâches d'organisation: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant organise et dispose le groupe d'élèves et le matériel afin d'établir et de maintenir un environnement propice à l'enseignement.

- 1- rassembler ou regrouper les élèves: comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant demande aux élèves de se rassembler ou de se regrouper en un endroit précis (temps entre le début de la demande et la fin du signal pour débiter le rassemblement ou le regroupement ou le début du rassemblement ou du regroupement).
- 2- s'occuper de l'équipement: signifie préparer, quérir, placer, changer, réparer, remiser, distribuer ou ajuster l'équipement; comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant s'occupe lui-même de l'équipement ou donne des consignes aux élèves pour qu'eux-mêmes s'occupent de l'équipement (temps durant lequel l'enseignant s'occupe lui-même de l'équipement, ou temps entre le début des consignes et le signal pour que les élèves s'occupent de l'équipement ou lorsque les élèves commencent à s'occuper de l'équipement).
- 3- faire des changements: les changements peuvent être de différents ordres (changements d'exercices, de tâches, de stations, de côtés de terrain, d'équipes de joueurs, d'activités, de lieux ou de plateaux); comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant demande aux élèves de faire le changement approprié (temps entre le début de la demande de changement et le signal pour débiter le changement ou le début du changement).
- 4- arrêter les élèves: l'enseignant peut vouloir arrêter les élèves pour différentes raisons (donner du feed-back, des consignes, faire une démonstration, etc.); comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant demande aux élèves de s'arrêter (temps entre le début de la demande et le signal pour débiter l'arrêt ou le début de l'arrêt).
- 5- former des équipes ou groupes de travail: comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant forme lui-même les équipes ou les groupes de travail ou il demande aux élèves de former des équipes ou des groupes de travail (temps durant lequel l'enseignant forme lui-même les équipes ou les groupes de travail, ou temps entre le début de la demande et le signal pour débiter la formation d'équipes ou de groupes de travail ou le début de la formation d'équipes ou de groupes de travail).
- 6- expliquer des modes d'organisation: comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant explique aux élèves un ou des modes d'organisation (façons de se placer sur le lieu d'enseignement pour un ou des éducatifs) (temps entre le début de l'explication et le signal pour former le ou les modes d'organisation ou le début de la formation du ou des modes d'organisation).

-autres tâches: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant administre (prendre les présences, donner et faire respecter les règles de la classe, donner des informations générales, s'occuper du pointage) et réagit aux comportements déviants des élèves.

- 7- administrer: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant prend les présences, donne et fait respecter les règles de la classe, donne des informations générales, s'occupe du pointage.
- 7a- prendre les présences: comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant vérifie les présences et les absences (temps entre le signal pour débiter la prise de présences ou le début de la prise des présences et le début de l'événement suivant (comportement de gestion, épisode de gestion, enseignement, temps de pratique active, etc.)).
- 7b- donner ou faire respecter les règles de la classe: comportement par lequel l'enseignant donne les règles de conduite de la classe à suivre pour les absences, les retards, le port du costume, la nourriture dans le gymnase; ou comportement par lequel l'enseignant fait respecter les règles de conduite de la classe (temps durant lequel l'enseignant donne les règles de conduite de la classe à suivre ou temps durant lequel l'enseignant intervient auprès d'un ou des élèves pour faire respecter une ou des règles de conduite de la classe).
- 7c- donner des informations générales: comportement par lequel l'enseignant donne des informations générales aux élèves sur différents sujets (temps durant lequel l'enseignant donne des informations générales aux élèves sur différents sujets).
- 7d- s'occuper du pointage: comportement par lequel l'enseignant s'occupe lui-même de comptabiliser les points, demande à un ou à des élèves de s'occuper du pointage ou intervient auprès de l'élève ou des élèves qui s'occupent du pointage afin de régler un problème survenu lors de la comptabilisation des points (temps durant lequel l'enseignant s'occupe lui-même de comptabiliser les points, temps entre le début de la demande à un ou à des élèves de s'occuper du pointage et le début de l'événement suivant, ou temps entre le début de l'intervention auprès de l'élève ou des élèves qui s'occupent du pointage et le début de l'événement suivant).
- 8- Réagir aux comportements déviants des élèves: comportement de l'enseignant par lequel l'enseignant intervient auprès d'élèves qui dérangent par leurs comportements inappropriés la majorité des élèves (temps entre le début de l'intervention de l'enseignant et le début de l'événement suivant).

Définitions des épisodes de gestion

- 1- entrée des élèves: les élèves arrivent des vestiaires et attendent un comportement de gestion de l'enseignant ou un temps d'enseignement, passent à l'épisode de gestion suivant ou débutent un temps de pratique active (temps entre l'heure officielle du

début de la période de cours et le début de l'événement suivant (un comportement de gestion de l'enseignant, un épisode de gestion, un temps d'enseignement ou un temps de pratique active)).

- 2- sortie des élèves: les élèves quittent le lieu d'enseignement pour se diriger vers les vestiaires (temps entre le début du signal de l'enseignant pour diriger les élèves aux vestiaires ou temps entre le début du déplacement de la majorité des élèves vers les vestiaires et l'heure officielle de la fin de la période de cours).
- 3- transitions: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter les consignes d'organisation de l'enseignant ou s'organiser d'eux-mêmes afin de se préparer à réaliser les activités d'apprentissage, par exemple se rassembler ou se regrouper, s'occuper de l'équipement, faire des changements, s'arrêter, former des équipes, former des modes d'organisation, s'occuper du pointage.
- 3a- rassemblement ou regroupement des élèves: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter la demande de l'enseignant de se rassembler ou se regrouper en un endroit précis (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter le rassemblement ou le regroupement et le début de l'événement suivant).
- 3b- s'occuper de l'équipement: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter la demande de l'enseignant de s'occuper de l'équipement qui signifie préparer, quérir, placer, changer, réparer, remiser, distribuer ou ajuster l'équipement. (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour que les élèves s'occupent eux-mêmes de l'équipement et le début de l'événement suivant).
- 3c- changements: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter la demande de l'enseignant de faire des changements (d'exercices, de tâches, de stations, de côtés de terrain, d'équipes, de joueurs, d'activités, de lieux, de plateaux) (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter le changement approprié et le début de l'événement suivant).
- 3d- arrêts: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter la demande de l'enseignant de s'arrêter (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter l'arrêt et le début de l'événement suivant).
- 3e- formations d'équipes: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter la demande de l'enseignant de former des équipes ou des groupes de travail (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignement pour débiter la formation d'équipes et le début de l'événement suivant).
- 3f- formations des modes d'organisation: période de temps consacrée par la majorité des élèves pour exécuter la demande de l'enseignant de former des modes d'organisation (temps entre la fin de la demande ou la fin du signal de l'enseignant pour débiter la formation des modes d'organisation et le début de l'événement suivant).
- 3g- s'occuper du pointage: période de temps durant laquelle la majorité des élèves est arrêtée pour s'occuper du pointage.

- 4- interruptions: événements qui arrêtent ou brisent le rythme de la leçon.
- 4a- interruptions disciplinaires: période de temps durant laquelle la majorité des élèves est dérangée par les comportements inappropriés d'un ou des élèves (temps entre le début du dérangement et le début de l'événement suivant).
- 4b- blessures: période de temps durant laquelle l'enseignant intervient auprès d'un ou des élèves blessés et/ou, à cause de cet épisode de gestion, la majorité des élèves est arrêtée (temps entre le début de l'intervention de l'enseignant et le début de l'événement suivant).
- 4c- visiteurs: période de temps durant laquelle la majorité des élèves est arrêtée par la visite d'une personne (temps entre le début de l'arrêt causé par la visite et le début de l'événement suivant).
- 4d- messages: période de temps durant laquelle la majorité des élèves est arrêtée par un message à l'interphone (temps entre le début de l'arrêt causé par le message à l'interphone et le début de l'événement suivant).
- 5- temps d'inactivité: périodes de temps durant laquelle la majorité des élèves est en attente ou en pause.
- 5a- attente: période de temps durant laquelle la majorité des élèves est en attente (temps entre le début de l'attente et le début de l'événement suivant).
- 5b- pause: période libre durant laquelle la majorité des élèves en profite pour aller boire de l'eau, pour aller aux toilettes ou pour tout simplement se reposer.

ANNEXE B

Activités

Groupe régulier

(avant le traitement)

- O1- Situation de match au soccer
- O2- Situation de match au soccer
- O3-
- O4- Évaluation pratique d'habiletés au soccer (8 élèves) et situation de match au soccer.
- O5- Situation de match au soccer
- O6- Athlétisme (départ pour le sprint et sprint, et ensuite lancer du poids)
- O7- Examen théorique sur le soccer et ensuite athlétisme (lancer du poids)

(après le traitement)

- O1T- Athlétisme (saut en longueur à l'extérieur; plume, saut en hauteur à l'intérieur)
- O2T- Réflexion en classe (en punition)
- O3T- Athlétisme (saut en longueur à l'extérieur).
- O4T- Situation de match à la balle donnée à l'intérieur
- O5T- Situation de match à la balle donnée à l'intérieur

Groupe du cheminement particulier

(avant le traitement)

- OC1- Situation de match à la balle donnée à l'intérieur
- OC2- Tennis sur table
- OC3- Musculation
- OC4- Musculation
- OC5- Musculation
- OC6- Situation de match à la balle donnée à l'extérieur
- OC7- Situation de match à la balle donnée à l'extérieur

(après le traitement)

- OC1T- Situation de match à la balle donnée à l'extérieur
- OC2T- Tennis sur table et badminton
- OC3T- Rugby spécial
- OC4T- Rugby spécial
- OC5T- Rugby spécial

ANNEXE C

Cahier d'intervention

Introduction

Les habiletés et les stratégies utilisées par un enseignant dans un système de gestion influencent directement l'apprentissage qu'il peut y avoir dans une classe. Si on laisse les élèves prendre beaucoup de temps pour s'organiser et changer d'activités, ils passeront moins de temps à pratiquer des habiletés et à apprendre. Les enseignants doivent, par conséquent, imaginer et utiliser des stratégies de gestion de la classe qui motivent les élèves à s'organiser et changer d'activités le plus rapidement possible pour qu'il reste plus de temps disponible à l'enseignement et à la pratique d'habiletés. Si l'enseignant peut réduire au minimum le nombre de comportements de gestion, les élèves pourront commencer à s'autogérer sans même avoir besoin de consignes de l'enseignant. La situation idéale serait que les élèves changent le plus rapidement possible d'activités avec seulement un comportement de gestion émis par l'enseignant.

Buts: Habilitier l'enseignant à:

1. réduire le temps de gestion;
2. réduire la longueur des épisodes de gestion;
3. réduire le nombre de comportements de gestion;
4. augmenter la probabilité que les élèves répondent plus rapidement aux directives de l'enseignant.

Objectif terminal: Le taux spécifique de réduction des activités de gestion sera déterminé à partir des données de base.

1. Les participants (élèves et enseignant) ne devraient pas passer plus qu'un certain pourcentage de temps de classe dans les activités de gestion.

Définitions:

1. temps de gestion: fait référence au temps cumulatif que les participants (élèves et enseignant) prennent pour les comportements de gestion et les épisodes de gestion.

2. comportements de gestion: fait référence aux comportements verbaux et non-verbaux de l'enseignant par lesquels l'enseignant exécute les tâches d'organisation et les autres tâches.
3. tâches d'organisation: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant organise et dispose le groupe d'élèves et le matériel afin d'établir et de maintenir un environnement propice à l'enseignement (rassembler ou regrouper les élèves, s'occuper de l'équipement, faire des changements, arrêter les élèves, former des équipes ou des groupes de travail, expliquer des modes d'organisation).
4. autres tâches: comportements de l'enseignant par lesquels l'enseignant administre (prendre les présences, donner et faire respecter les règles de la classe, donner des informations générales, s'occuper du pointage) et réagit aux comportements déviants des élèves.
5. épisodes de gestion: périodes de temps consacrées par la majorité des élèves pour entrer dans le gymnase, pour sortir du gymnase, pour les transitions, aux interruptions et aux temps d'inactivité.
6. transitions: périodes de temps consacrées par la majorité des élèves pour exécuter les consignes d'organisation de l'enseignant ou s'organiser d'eux-mêmes afin de réaliser les activités d'apprentissage, par exemple, se rassembler ou se regrouper, s'occuper de l'équipement, faire des changements, s'arrêter, former des équipes, former des modes d'organisation, s'occuper du pointage.
7. interruptions: événements qui arrêtent ou brisent le rythme de la leçon (interruptions disciplinaires, blessures, visiteurs, messages).
8. temps d'inactivité: période de temps durant laquelle la majorité des élèves sont en attente ou en pause.

Les stratégies et les habiletés d'enseignement les plus importantes pour développer et maintenir un bon système de gestion.

1. Contrôler l'activité initiale Lorsque les élèves entrent dans le gymnase, ils devraient faire quelque chose qui contribue à la leçon, un échauffement ou toute autre activité initiale de pratique. Les activités initiales peuvent être affichées sur un tableau d'affichage. Cette information devrait indiquer où se placer et quoi faire. L'activité devrait en être une qui soit familière et qui puisse être faite avec succès sans consigne. Avec de jeunes enfants, des schémas de formations et de lieux de travail peuvent être utilisés avec des dessins ou des photographies. Si les élèves entrent tôt dans le gymnase, ils peuvent être engagés dans une pratique productive ou un échauffement plutôt que de ne rien faire, ou pire encore, être immobiles ou avoir des comportements non reliés à la tâche. Contrôler l'activité initiale en développant une routine élimine aussi le besoin pour l'enseignant de rassembler les élèves pour les organiser pour une activité initiale.
2. Commencer à l'heure prévue Chacun des cours devrait commencer à un temps désigné et l'enseignant devrait être conséquent en débutant l'enseignement ou l'activité à ce temps désigné. La ponctualité établit l'allure et le rythme d'un cours et renforce l'importance de ce qui est fait en éducation physique.

3. Utiliser une façon économique de prendre les présences S'il est requis de prendre quotidiennement les présences, il convient d'établir une routine qui permet de remplir cette obligation mais qui ne crée pas de temps d'attente chez les élèves. Les élèves peuvent signer leurs noms lorsqu'ils entrent dans le gymnase: on a constaté que le fait de signer à l'entrée réduit les retards. Les présences peuvent être prises durant l'activité initiale. Si on utilise une routine de places assignées, les absences peuvent être facilement relevées en notant les places libres.
4. Enseigner un signal et des routines pour attirer l'attention, les rassemblements et les dispersions. Les situations dans lesquelles ces routines sont nécessaires sont nombreuses. Les routines ont besoin d'être rappelées et pratiquées souvent dès le début. Les élèves ont aussi besoin d'être tenus responsables de se conformer aux attentes de comportement des routines. Mieux vaut que les élèves soient responsabilisés positivement que négativement. C'est pourquoi il est souhaitable de louer sincèrement et fréquemment les élèves pour leur comportement approprié. Un feed-back à l'occasion aide énormément. Avec de jeunes élèves, sauver du temps, on peut en faire un jeu.
5. Utiliser un enseignement doté d'incitations, de poussées et d'enthousiasme. Lorsque l'on développe ces routines de gestion, ces comportements d'enseignement ont besoin d'être utilisés fréquemment. Des incitations spécifiques relatives aux routines aident beaucoup. Une poussée est une incitation qui donne de l'énergie aux élèves afin qu'ils répondent rapidement - «On y va», «Vite», «On se dépêche». Un enseignant démontre de l'enthousiasme à travers plusieurs facettes de son comportement: une voix forte, un bon débit, le ton de sa voix et son sourire. Ce n'est pas possible d'être un «meneur de claques» pendant huit cours dans une journée, mais un niveau approprié d'enthousiasme envoie d'importants messages aux élèves.
6. Communiquer des attentes élevées mais réalistes. Une attente est une affirmation de l'enseignant qui décrit un processus ou un résultat souhaités et attendus. Une attente décrit typiquement un processus («Je m'attends à ce que vous changiez rapidement de stations») ou un résultat («je pense que vous deviendrez plus forts si nous sauvons du temps pour faire plus de conditionnement physique»). Il est important que les élèves comprennent que les attentes leur sont destinées à eux. Il est aussi important que la performance de l'enseignant rencontre ces attentes. Les élèves perçoivent rapidement si l'enseignant rencontre ses propres attentes. Si l'enseignant dit: «Je m'attends à ce que vous vous dépêchiez entre les activités» et permet ensuite aux élèves de flâner entre les activités, ils se rendront compte rapidement que l'enseignant ne tient pas vraiment à ce qu'il dit.
7. Utiliser beaucoup de feed-back spécifique et des interactions positives. Au début, lors de l'enseignement des routines, il est important, lorsque les élèves pratiquent les routines, de donner de fréquents feed-back spécifiques et d'avoir des interactions positives. Un feed-back spécifique contient de l'information pertinente au comportement - «Équipe 1 a changé de station et s'est remise au travail en seulement 9 secondes!». Un feed-back général supporte le comportement mais ne contient aucune information relative à ce dernier - «C'est beau», «Bon travail». Au commencement, l'enseignant devrait se centrer sur, et renforcer, les élèves qui exécutent bien les routines. Les élèves difficiles comprennent souvent de cette façon. Renforcer est important, même avec des élèves plus vieux, tout en sachant

qu'il faut ajuster les renforcements selon les différents groupes d'âge. Les feedback et les renforcements devraient être moins fréquents avec le développement du système de gestion, mais ils ne devraient jamais être complètement négligés.

8. Éviter les ralentissements et les arrêts. Une leçon avec un rythme rapide, c'est important; aussi, les événements qui tendent à ralentir le rythme devraient être évités. Pour éviter des arrêts et des ralentissements, l'enseignant doit être en mesure de maîtriser les *événements intrus*. Un événement intrus est n'importe quel événement imprévisible qui attire l'attention de l'enseignant et distrait le groupe - un message du bureau de direction, un élève qui se blesse légèrement, un jeune qui commence à pleurer. Les enseignants doivent s'occuper de ces événements, mais doivent aussi garder le rythme de la leçon. Des ralentissements peuvent aussi survenir lorsque les enseignants insistent trop sur des événements non pertinents, font une lecture trop longue ou donnent trop de détails. Le rythme peut aussi être compromis lorsqu'il y a seulement un élève qui fait quelque chose et que cela pourrait être fait par toute la classe.
9. Afficher les résultats des performances de gestion des élèves. Une approche plus formelle pour donner du feedback et motiver les élèves à une meilleure gestion est d'enregistrer les résultats des temps de gestion et de les afficher dans le gymnase. Une horloge chronomètre permet à l'enseignant de mesurer assez facilement les longueurs des épisodes de gestion. Des notes peuvent être rajoutées sur les tableaux d'affichage. Les classes peuvent se fixer des buts à atteindre et ensuite être évaluées pour voir si elles rencontrent leurs buts. Une classe peut comparer sa performance avec les autres classes.
10. Pour des résultats rapides, utiliser un jeu de gestion. Dans certaines situations, il peut être utile d'améliorer rapidement la performance de gestion en motivant les élèves avec un jeu de gestion.

Explications du fonctionnement de la technique de changement de comportement - Le jeu de gestion (Management game)

Un jeu de gestion est une technique de changement de comportements dans lequel les élèves sont récompensés pour l'atteinte des objectifs de gestion.

Les règles sont les suivantes:

1. La première activité du cours et l'organisation pour cette activité sont affichées et placées de façon à ce que les élèves puissent les lire en entrant dans le gymnase, pour ensuite exécuter les instructions données. L'enseignant devra avoir prédéterminé un temps pour le début de la période. Le temps devra être suffisant pour permettre aux élèves de se changer et de s'organiser dans le gymnase, mais il devra être assez proche du temps officiel (le son de la cloche) pour ne pas laisser aux élèves efficaces un temps d'attente. Ce temps devra rester constant même si la première activité varie d'un cours à un autre. La règle pour cet aspect du jeu pourrait être par exemple: «À 9h28, les élèves devront être à sa place assignée,

tranquilles et attentifs aux premières consignes de l'enseignant. Si la majorité des élèves a rencontré ce critère, les élèves gagneront 2 minutes de temps libre».

2. Un signal pour attirer l'attention de la classe devra être développé (un sifflet est probablement le signal le plus facile à utiliser). Quand la classe entend ce signal, les élèves devront arrêter immédiatement ce qu'ils font et porter attention à l'enseignant. Chaque fois que la majorité des élèves fera silence dans les 5 secondes après le signal, les élèves gagneront 1 minute de temps libre.
3. Les changements d'activités durant le cours devraient se faire rapidement. L'enseignant qui a donné le signal devra établir très clairement l'organisation suivante. Les élèves ne devront pas commencer à changer d'activité avant que toutes les consignes n'aient été données et que l'enseignant ne donne un signal verbal («ok, on y va».) Une fois que le signal de départ est donné, chacun devra s'organiser et rester tranquille et attentif pour recevoir d'autres consignes ou enseignements. Si la majorité des élèves a complété cette ré-organisation dans les 20 secondes suivant le signal verbal de l'enseignant, ils gagneront 1 minute de temps libre pour chaque réorganisation.

Les responsabilités de l'enseignant sont les suivantes:

1. Il y a un critère de groupe pour chaque partie du jeu. Si la majorité des élèves ne respecte pas le temps permis de l'une des règles du jeu, les minutes promises ne sont pas attribuées. L'enseignant devra être rigoureux dans l'application des règles. La pression du groupe agira rapidement, croit-on, sur les élèves qui ne répondent pas dans les temps permis. L'enseignant n'aidera pas les élèves en leur laissant passer certaines règles. L'enseignant doit être constant.
2. L'enseignant doit chronométrer chaque épisode de gestion de la période et chacune des réponses données après le signal pour attirer l'attention; il doit aussi rendre compte aux élèves si les minutes ont été gagnées ou pas et s'assurer de garder un compte des minutes de temps libre accumulées pour chaque classe. L'enseignant ne doit pas réagir négativement parce que les élèves n'ont pas gagné les minutes. L'enseignant ne doit pas les embêter. Il devra plutôt laisser le jeu se développer.
3. Pour chaque réponse appropriée du groupe (à chaque fois que les élèves gagnent des minutes de temps libre), l'enseignant doit donner un renforcement verbal. Le renforcement peut être individuel ou bien donné à toute la classe. L'enseignant doit varier l'objet du renforcement et les mots qu'il utilise. Mais il ne doit pas abuser du renforcement ou tenter d'être amusant en le donnant. Il ne faut pas qu'il sous-estime les effets de simples mots sincères.
4. L'enseignant peut utiliser la période de temps libre que les élèves ont gagnée pour interagir de façon un peu différente. C'est une occasion de sortir du rôle d'enseignant. Cela ne veut pas dire qu'il ne doit pas faire d'enseignement si le cas se présente, mais il s'agit de laisser l'élève s'avancer en premier. L'enseignant peut jouer avec eux et avoir du plaisir.

Les procédures pour la période de temps libre gagnée sont les suivantes:

1. L'enseignant doit en établir clairement les règles, c'est-à-dire, par exemple, qu'il ne veut pas de bagarres, qu'il y ait un seul élève à la fois sur les appareils, etc.
2. Le temps libre est accumulé et utilisé à la fin de chaque période ou lorsqu'il représente le total d'une période.
3. L'enseignant pourra discuter avec les élèves du choix des activités durant cette période de temps libre.
4. L'activité choisie doit avoir un lien avec l'activité physique.

ANNEXE D

Détail des résultats

Groupe du programme régulier

	Nombres		Durées (sec.)		% Durées		
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	
Comportement de gestion	40		739,7		20,6		
	42	11	794,6	371,9	22,1	10,3	
	32	14	707,7	155,2	19,7	4,3	
	25	16	324,0	130,2	9,0	3,3	
	31		970,1		26,9		
	38		547,0		15,2		
	X	34,7	13,7	680,5	219,1	18,9	9,8
	SX	6.4	2,5	221,8	133,9	6.2	6,0
	U=0	p=0,012	U=1	p=0,024	U=1	p=0,024	
	Épisodes de gestion	16		911,9		25.4	
11		12	1062,8	851,9	29,5	23,7	
23		13	1880,5	1025,7	52,2	28,5	
23		18	1719,5	1170,9	47.7	30	
15			554,5		15,4		
23			1263,0		35,1		
X		18,5	14,3	1232,0	1016,2	34,2	27,4
SX		5.2	3.2	499,9	159,7	13,9	3,3
U=5		p=0,190	U=6	p=0,274	U=6	p=0,274	
Temps total de gestion		56		1651,6		46,0	
	53	23	1223,8		51,6	34,0	
	55	27	1180,9		71,9	32,8	
	48	34	1301,1		56,7	33,3	
	46		1524,6		42,3		
	61		1810,0		50,3		
	X	53,2	28,0	19112,6	1235,3	53,1	33,4
	SX	5,5	5,6	375,8	60,9	10,4	0,06
	U=0	p=0,012	U=0	p=0,012	U=0	p=0,012	

Groupe du programme régulier (suite)

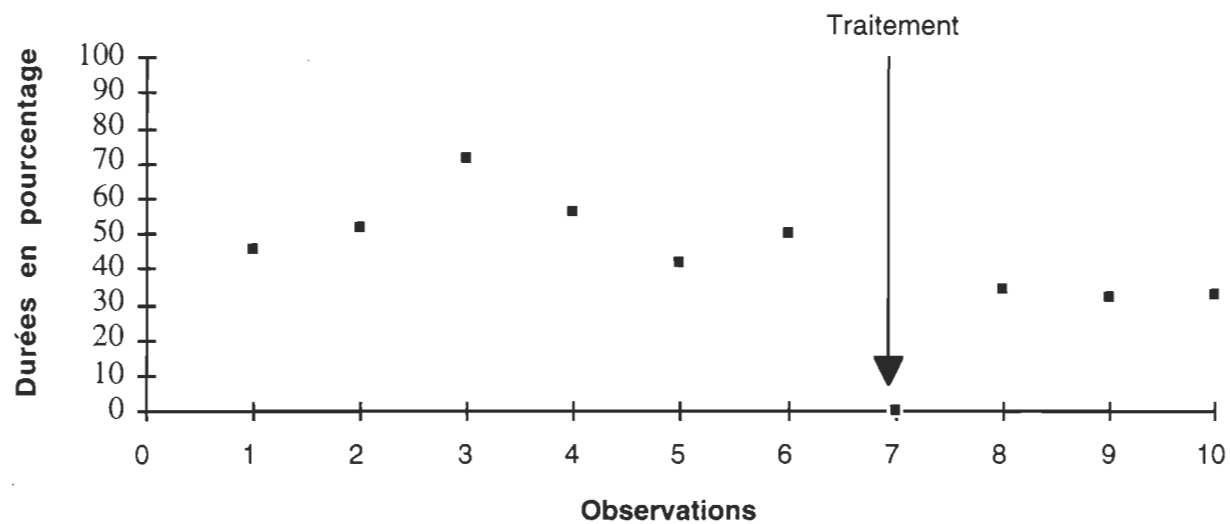
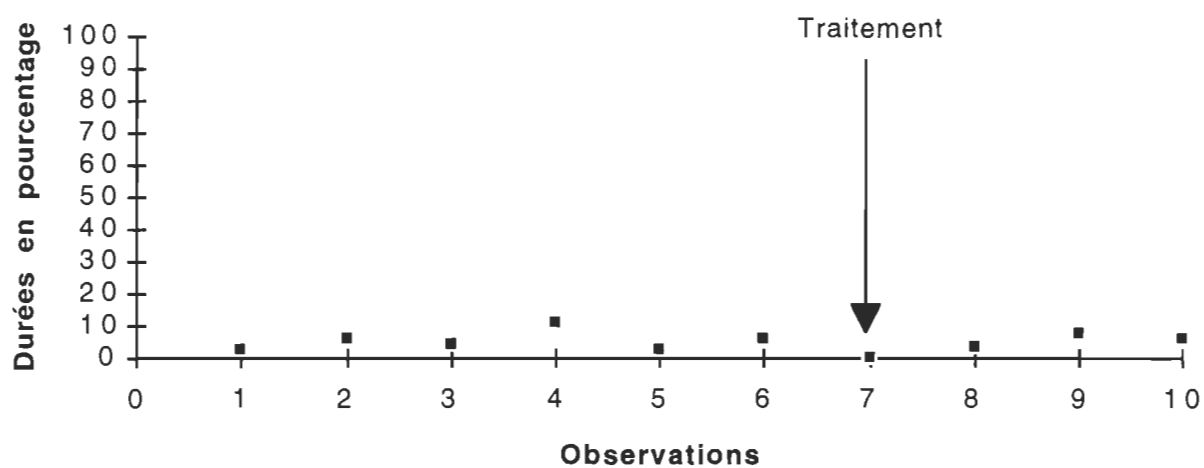
	Nombres		Durées (sec.)		% Durées	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Entrées des élèves	1		74		2,1	
	1	1	239	114	6,6	3,2
	1	1	178	270	4,9	7,5
	1	1	396	269	11,0	6,9
	1		80		2,2	
	1		219		6,1	
	X	1	197,7	217,7	5,5	5,9
	SX	0	119,2	89,8	3,3	2,3
			U=6	p=0,274	U=6	p=0,274
Sorties des élèves	1		155		4,3	
	1	1	414	325	11,5	9,0
	1	1	460	184	12,8	5,1
	2	1	274	397	7,6	10,2
	1		132		3,7	
	2		320		8,9	
	X	1,3	292,5	302,0	8,1	8,1
	SX	0,5	133,1	108,4	3,7	2,7
			U=8	p=0,452	U=8	p=0,452
Prendre les présences	2		134		3,7	
	2	0	90	0	2,5	0
	2	0	119	0	3,3	0
	1	1	65	45	1,8	1,2
	1		150		4,2	
	3		125		3,5	
	X	1,8	113,8	15,0	3,2	0,4
	SX	0,8	31,1	26,0	0,9	0,7
			U=0	p=0,012	U=0	p=0,012
Changements	5		394		11,0	
	7	0	329	0	9,1	0
	3	6	196	276	5,4	7,7
	5	5	651	185	18,0	4,7
	0		0		0	
	2		50		1,4	
	X	3,7	270,0	153,7	7,5	4,1
	SX	2,5	241,2	140,6	6,7	3,9
			U=5,5	p>0,190	U=5,5	p>0,190

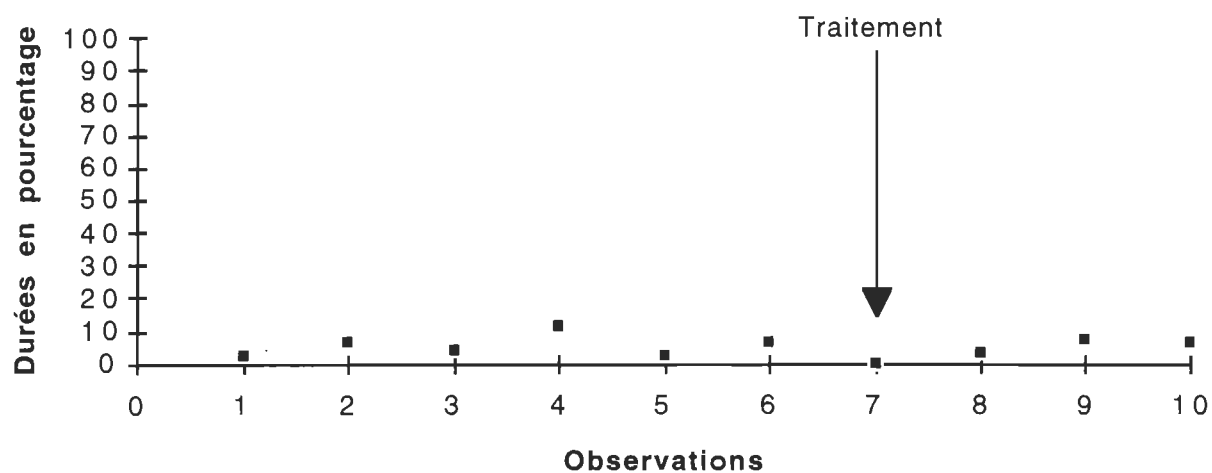
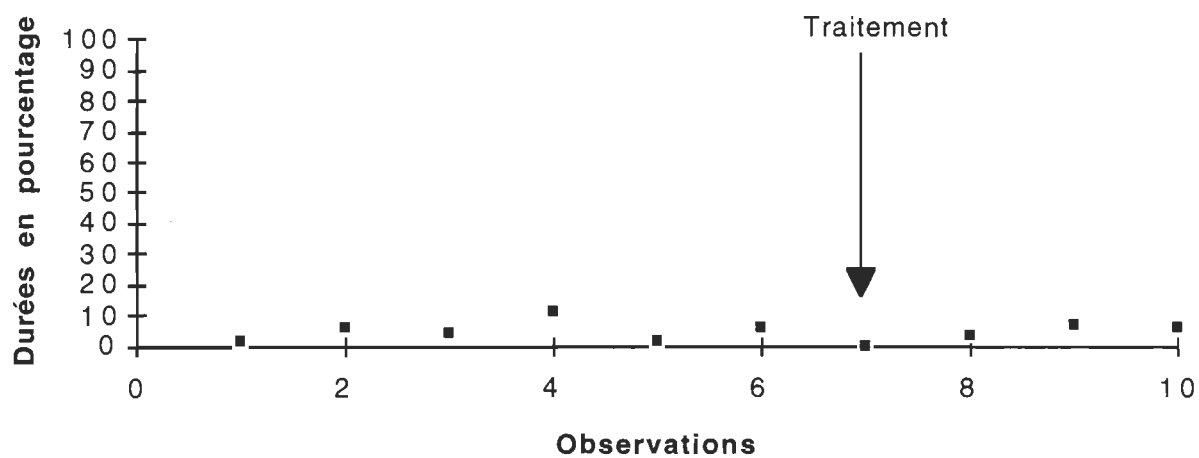
Groupe du programme spécial

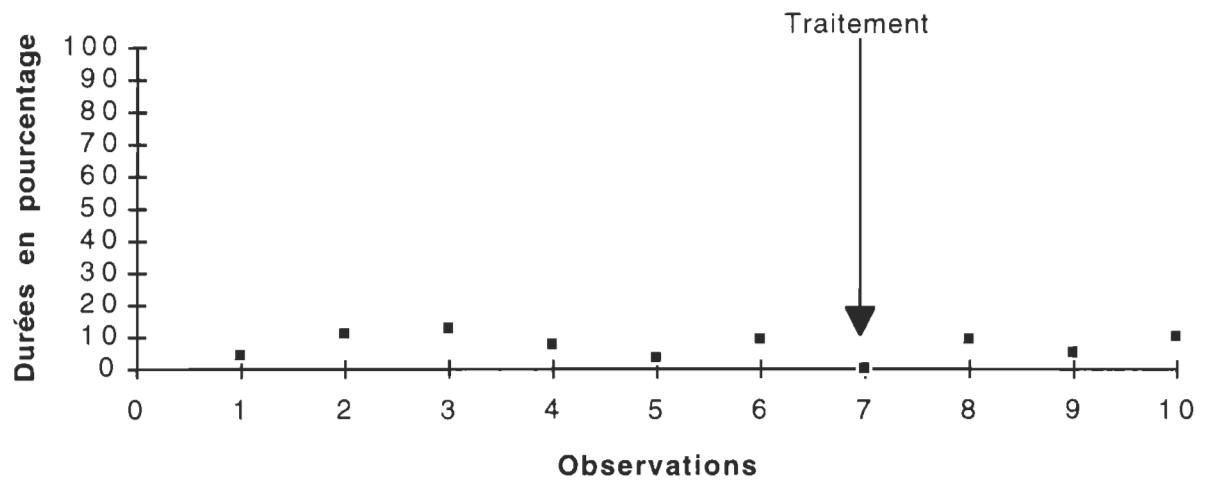
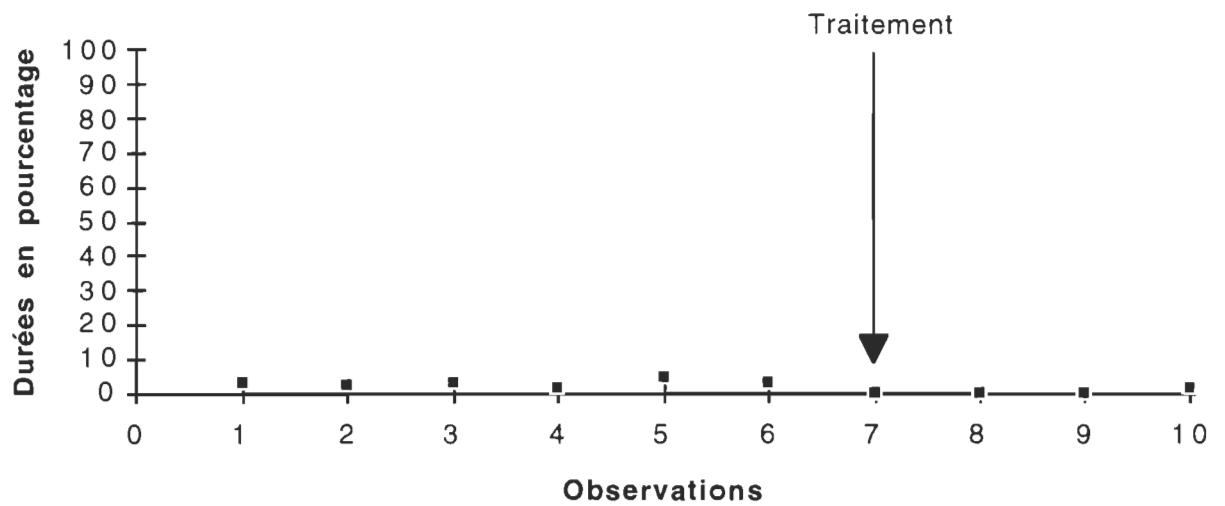
	Nombres		Durées (sec.)		% Durées	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Comportement de gestion	19	13	303,1	213,3	8,4	5,9
	4	11	484,0	369,9	13,4	10,3
	5	4	113,8	183,8	3,2	5,1
	5	3	184,1	185,8	5,2	5,2
	3		149,1		4,2	
	8		174,7		6,1	
	13		220,2		6,5	
	X	8,1	232,8	238,2	6,5	6,6
	SX	5,8	125,9	88,8	3,5	2,5
	U=12,5	p>0,394			U=13,0	p=0,324
Épisodes de gestion	14	12	1405,1	1577,4	39,0	43,8
	2	4	740,6	565,6	20,6	15,7
	4	15	953,9	1494,0	26,7	11,5
	4	9	676,7	1291,0	18,9	35,9
	4		1189,5		33,0	
	14		1552,0		43,1	
	13		2135,2		59,2	
	X	7,9	1236,1	1232,0	34,4	34,2
	SX	5,5	512,7	460,3	14,2	12,8
	U=10,5	p>0,264			U=13,0	p=0,464
Temps total de gestion	33	25	1708,2	1790,7	47,4	49,7
	6	15	1224,6	935,5	34	26
	9	19	1067,7	1677,8	29,9	46,6
	9	12	860,8	1476,8	24,1	41,1
	7		1338,9		37,2	
	22		1726,7		48	
	26		2355,4		65,3	
	X	16,0	1468,9	1470,2	40,8	40,9
	SX	10,8	502,8	379,4	13,9	10,5
	U=11,0	p=0,324			U=13,0	p=0,463

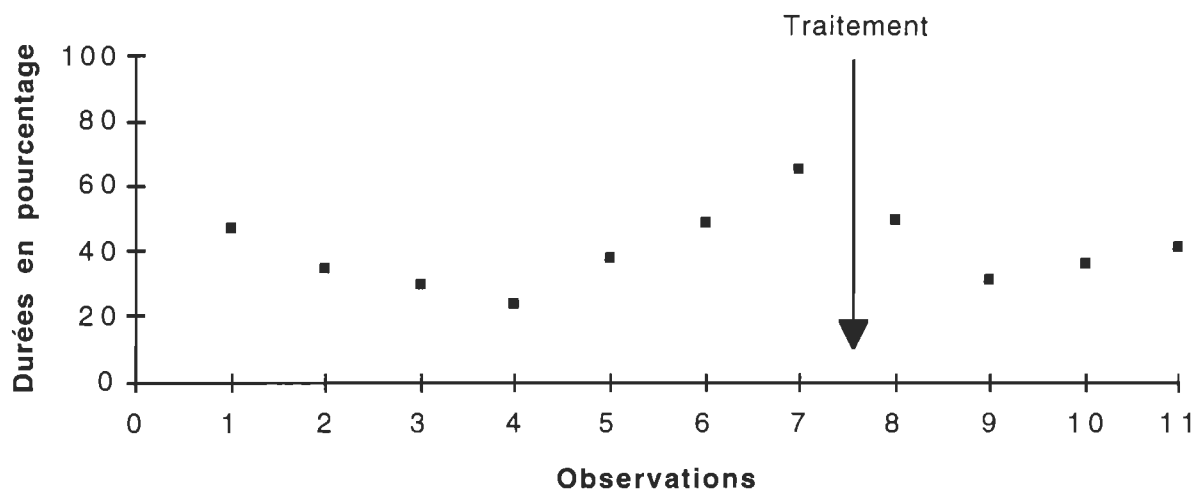
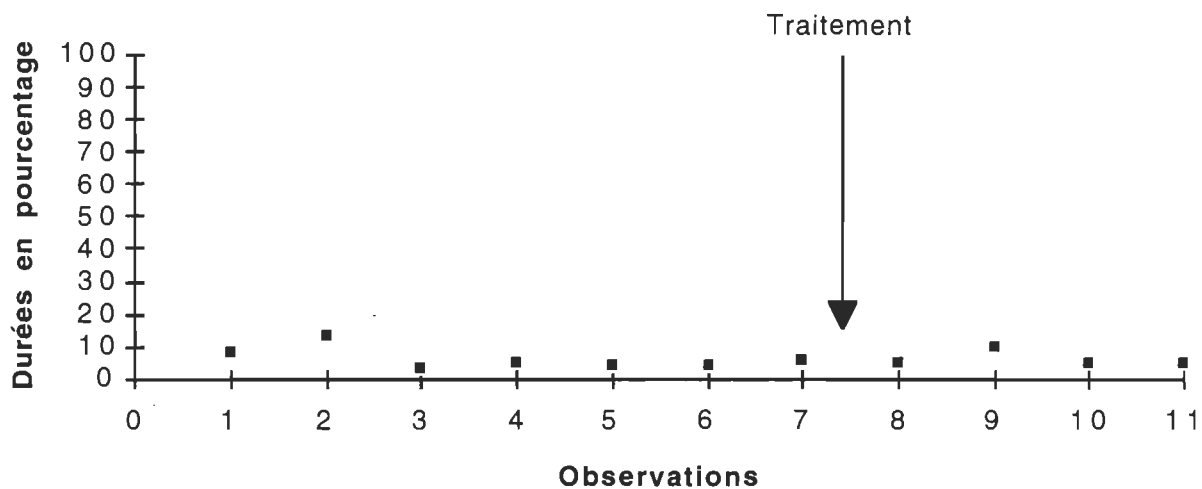
Groupe du programme spécial (suite)

	Nombres		Durées (sec.)		% Durées	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Entrées des élèves	1	1	439	73	12,2	2,0
	1	1	537	254	14,9	7,1
	1	1	343	197	9,6	5,5
	1	1	196	190	5,5	5,3
	1		419		11,6	
	1		134		3,7	
	1		319		8,9	
	X	1,0	341,0	178,5	9,5	5,0
	SX	0	140,5	76,0	3,9	2,1
			U=5,0	p=0,055	U=5,0	p=0,055
Sorties des élèves	1	1	538	638	15,0	17,7
	1	1	204	227	5,7	6,3
	2	3	572	453	16,0	12,6
	2	1	459	595	12,8	16,5
	1		713		19,8	
	1		579		16,1	
	1		596		16,6	
	X	1,3	5230,0	478,3	14,6	13,3
	SX	0,5	159,7	185,2	4,4	5,1
			U=13,0	p=0,464	U=13,0	p=0,464
Prendre les présences	3	2	63	132	1,8	3,7
	1	0	26	0	0,7	0
	2	0	54	0	1,5	0
	3	0	159	0	4,5	0
	1		131		3,6	
	1		116		3,2	
	1		21		0,6	
	X	1,7	81,4	33,0	2,3	0,9
	SX	1,0	54,0	66,0	1,5	1,9
			U=6,0	p=0,082	U=6,0	p=0,082
Changements	6	4	251	258	7	7,2
	0	0	0	0	0	0
	0	1	0	5	0	0,2
	0	0	0	0	0	0
	0		0		0	
	4		96		2,7	
	5		629		17,5	
	X	2,1	139,4	65,8	3,9	1,9
	SX	2,7	235,2	128,2	6,5	3,6
			U=14,0	p=0,538	U=14,0	p=0,538

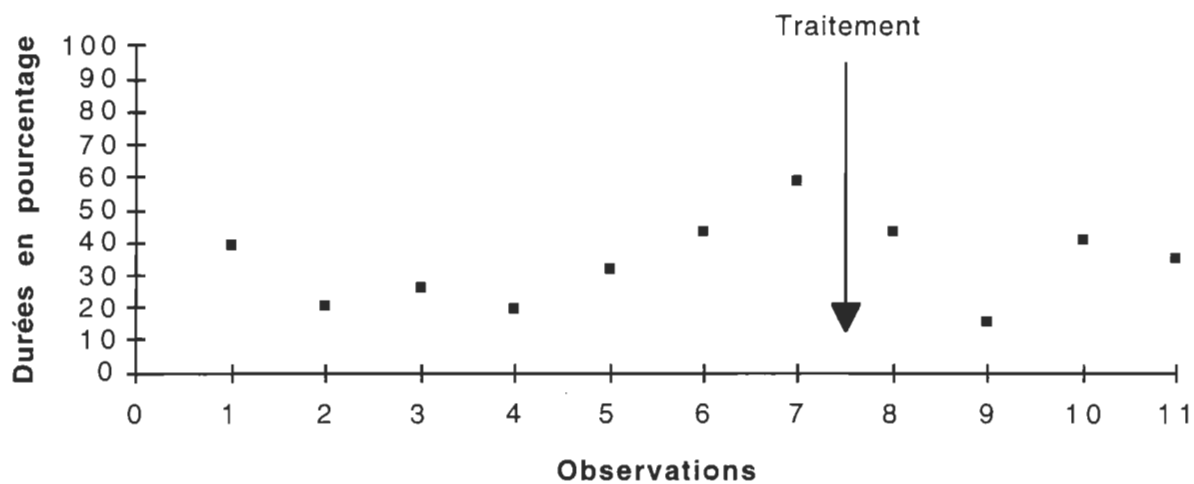
Temps total de gestion - Groupe du programme régulier**Comportements de gestion - Groupe du programme régulier**

Épisodes de gestion - Groupe du programme régulier**Entrées des élèves - Groupe du programme régulier**

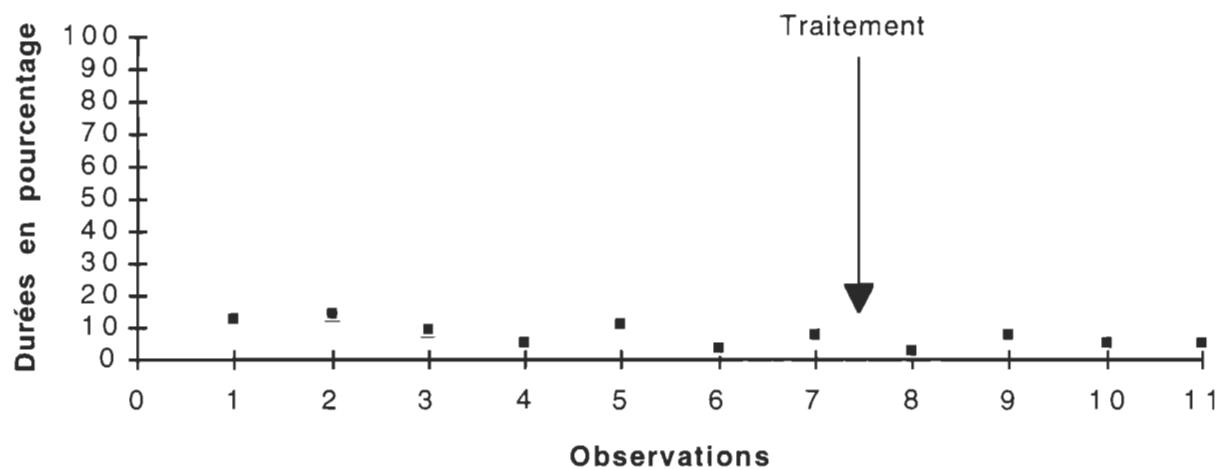
Sorties des élèves - Groupe du programme régulier**Prendre les présences - Groupe du programme régulier**

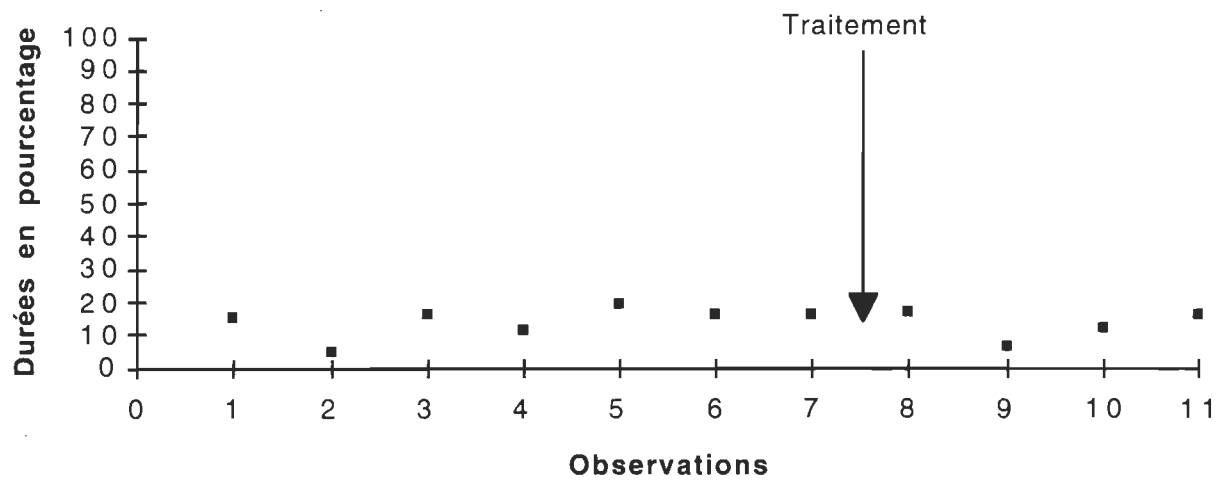
Temps total de gestion - Groupe du programme spécial**Comportements de gestion - Groupe du programme spécial**

Épisodes de gestion - Groupe du programme spécial



Entrées des élèves - Groupe du programme spécial



Sorties des élèves - Groupe du programme spécial**Prendre les présences - Groupe du programme spécial**